



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Isis Ribeiro Berger

**GESTÃO DO MULTI/PLURILINGUISMO EM ESCOLAS
BRASILEIRAS NA FRONTEIRA BRASIL – PARAGUAI:
UM OLHAR A PARTIR DO OBSERVATÓRIO DA
EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA**

Florianópolis/SC
2015

Isis Ribeiro Berger

**GESTÃO DO MULTI/PLURILINGUISMO EM ESCOLAS
BRASILEIRAS NA FRONTEIRA BRASIL – PARAGUAI:
UM OLHAR A PARTIR DO OBSERVATÓRIO DA
EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de pesquisa em Política Linguística, como requisito para a obtenção do Grau de Doutora em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira

Florianópolis/SC
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Ribeiro-Berger, Isis.

R484g Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil - Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira /, Isis Ribeiro Berger; Orientador, Gilvan Müller de Oliveira. - Florianópolis, SC, 2015. 298p.

Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Gestão do multi/plurilinguismo. 2. Educadores-Gestores. 3. Fronteira Brasil - Paraguai. 4. OBEDF. I. Oliveira, Gilvan Müller de. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Isis Ribeiro Berger

**GESTÃO DO MULTI/PLURILINGUISMO EM ESCOLAS
BRASILEIRAS NA FRONTEIRA BRASIL – PARAGUAI:
Um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de
Doutora em Linguística e aprovada em sua forma final pelo Programa
de Pós-Graduação em Linguística.

Florianópolis, 24 de fevereiro de 2015.

Prof. Dr. Heronides de Mello Moura
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Gilvan Muller de Oliveira - Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Cristine Gorski Severo
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Felício Margotti
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Rosângela Morello
Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística

Profa. Dra. Eliana Rosa Sturza
Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Cleo Vilson Altenhofen
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dra. Maria Elena Pires Santos (Suplente)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Dra. Edair Gorski (Suplente)
Universidade Federal de Santa Catarina

*Aos gestores de línguas. Em especial, aos
educadores das fronteiras.*

*À Profa. Aurelúcia (in memoriam), pela motivação
e responsabilidade com que pensou, propôs e
trabalhou junto no Projeto OBEDF.*

*Aos meus alunos. Que este trabalho possa motivá-
los a cruzar fronteiras e descobrir novos
caminhos...*

E à minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Os caminhos que percorri até a conclusão desta tese foram muitos. Quilômetros de estradas do oeste ao litoral, quilômetros de estradas pelo oeste do país, outros tantos quilômetros atravessando a fronteira e adentrando o Paraguai. Mas não só esses. Também os dos textos lidos e relidos, e outros só de passagem. Também os de encontros dos mais diversos, com diferentes pessoas. Cada uma ao seu modo contribuiu para que eu não trilhasse tantos caminhos sozinha. Por isso, penso que a concepção, construção e conclusão de uma tese não é possível no isolamento, sem a participação, o diálogo, a cooperação e a compreensão daqueles com quem nos comprometemos, daqueles com quem contamos e daqueles que amamos.

Meus sinceros agradecimentos:

Ao Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira, pela grandiosa oportunidade, pelos novos horizontes e incontáveis desafios que me apresentou – muitos talvez sem saber – e que me motivaram a cruzar muitas fronteiras. Obrigada pelo espaço e pelo tempo concedidos, que foram demasiadamente importantes para meu desenvolvimento intelectual.

À Profa. Dra. Rosângela Morello, coordenadora do IPOL e do OBEDF, por me conceder o privilégio de participação e aprendizado junto à equipe desse projeto e por tudo que ensinou e compartilhou ao longo de um intenso trabalho. MUITÍSSIMO obrigada!

A toda a equipe do IPOL e do OBEDF, sem exceção, com a qual muito aprendi. Em especial, às professoras de Ponta Porã, pela generosidade, pela disponibilidade, pelo compartilhamento, por tudo que me ensinaram e que dividiram comigo.

À Universidade Federal de Santa Catarina e aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística. Em especial, ao Prof. Dr. Heronides Moura e à Profa. Maria Inez Lucena pelo incentivo constante.

À CAPES, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos, pelos recursos financeiros e apoio à

realização deste trabalho, desenvolvido no âmbito do projeto OBEDF – AUXPE n. 2107/2010.

À UNIOESTE, por todo o apoio institucional: pelo incentivo à pesquisa e capacitação docente, pelos recursos financeiros disponibilizados em muitos momentos durante esse curso e pelo tempo concedido para a conclusão desta pesquisa.

A todos os professores que contribuíram para a construção e conclusão deste texto nas diferentes etapas de avaliação: às professoras Dra. Eliana Sturza e Dra. Cristine Gorski Severo que acompanharam a construção desta tese desde a Banca de Qualificação do Projeto e aos professores Dr. Cleo Altenhofen e Dr. Felício Margotti que me provocaram a enriquecer e refletir ainda mais sobre este trabalho.

À Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos, pelo muito que me ensina pelo seu exemplo de humildade e comprometimento com o trabalho, com a pesquisa e com as pessoas. E porque ensina tão bem a somar, a incluir.

À Profa. Dra. Mariângela Lunardeli Garcia, pelo carinho, pela amizade, pelo incentivo, pela gentileza e pela enorme disponibilidade de ajudar sempre.

À tão bela Profa. Me. Jamily Vargas, por me emprestar seu olhar durante parte das análises dos dados desta pesquisa e pela amizade tão sincera e indispensável que não me deixa esmorecer.

Às professoras Dra. Talia Bugel e Dra. Laurie Corbin (Indiana Fort-Wayne University), ao professor e amigo Me. Luciano Marcos dos Santos (Instituto Federal do Paraná) e à professora Marlene Gasparin, pela gentileza da revisão e tradução dos resumos e pela disponibilidade de contribuir com este trabalho. E à professora Me. Karina Thomaz, dentre tantas coisas, pelo enorme incentivo aos caminhos da Política Linguística.

Aos meus pais América e Lindolpho, por nunca cercearem meus espaços: deixaram-me ser, ver e viver, conhecer outros territórios, transgredir fronteiras individuais, sociais e culturais. E ao meu irmão Lincoln que colabora comigo sempre que preciso e que torce por mim em silêncio: o silêncio mais sonoro que já ouvi!

Ao meu amor, meu esposo Carlos Norberto Berger, com quem venho compartilhando momentos dos mais felizes. Por estar sempre pronto para me ouvir quando estão “meus pensamentos envoltos em

caracol” (**Madrugada dos Versos**, João Chagas Leite). Por ser meu leitor sempre. Por me encorajar cotidianamente a não ter receio de pensar como penso e de abrir as asas e voar (“Para ser grande, sê inteiro: nada teu exagera ou exclui”, como disse Ricardo Reis). Pelo olhar que me cativa todos os dias. Por ser, enfim, o companheiro de meus sonhos de menina.

A todos que participam da construção de minha história pessoal e profissional, da qual este trabalho faz parte: aos que encontro, reencontro e desencontro e com os quais sigo aprendendo sempre. Minha história só é como é porque, ao longo de minha jornada, cada um segue acrescentando um algo mais a ela.

*[...] ver algo significa extraí-lo dessa
homogeneidade indistinta do olhar, significa
conferir atenção, tratar esse algo como especial.*

(GOMES, 2013)

RIBEIRO-BERGER, Isis. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai**: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira. 2015. 298f. Tese (Doutorado em Linguística)-Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

Orientador: Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira

RESUMO

Esta tese aborda a gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai e foi desenvolvida sob a ótica Política Linguística, ou seja, entrelaçando saberes constituídos em diferentes campos (Antropologia, Filosofia, Geografia, Linguística Aplicada, Sociologia e Sociolinguística). A partir da busca pela compreensão do fenômeno da gestão de línguas em sua relação com a gestão de fronteiras e de como esse encontro ocorre no âmbito dos espaços escolares, a tese analisa e discute **se** e **como** educadores de escolas brasileiras, localizadas em uma fronteira seca multi/plurilíngue, inscrevem-se no processo de gestão de línguas. No que tange ao quadro teórico, são apresentadas as noções de território e fronteira e de que forma tais conceitos se relacionam à gestão de línguas, aqui definida como a administração da presença e do lugar das línguas em dada sociedade ou dado espaço social, por meio de ações/estratégias/práticas adotadas por uma variedade de agentes que exercem algum nível de poder local/social, intervindo nos usos e nas relações dos falantes com as línguas. Entende-se, ainda, que tais intervenções são perpassadas por diferentes orientações político-linguísticas. No que concerne à metodologia, a pesquisa concilia diferentes procedimentos de geração e coleta de dados alinhados ao desenvolvimento das ações do projeto Observatório da Educação na Fronteira (OBEDF) entre 2011 e 2013, tomando como recorte espaço-temporal os encaminhamentos e as ações desenvolvidos entre/por educadores das escolas participantes do projeto, situadas em Ponta Porã, na fronteira Brasil – Paraguai. Partindo da discussão do quadro de gestão político-linguístico-educacional de que os educadores participam, no contraponto com o ambiente sociolinguístico e socioeducacional em que desenvolvem suas ações, a tese argumenta que esses educadores são gestores de línguas e gestores da fronteira e identifica diferentes práticas/ações de gestão do multi/plurilinguismo por eles mediadas no decurso do projeto OBEDF. Nesse sentido, propõe-se que algumas dessas práticas/ações sejam tomadas como potencialidades à proposição e à qualificação de políticas linguístico-educacionais voltadas à promoção do multi/plurilinguismo na fronteira, com vistas à integração linguístico-cultural entre os países vizinhos. Resultam da pesquisa considerações sobre como a metodologia do projeto promoveu novas

conformações do olhar entre os envolvidos, bem como questões para subsidiar a reflexão/ação dos educadores acerca de seus papéis enquanto gestores de línguas, do multi/plurilinguismo e das fronteiras. Dessa forma, a tese contribui para a visibilidade do fenômeno da gestão do multi/plurilinguismo em escolas na fronteira e igualmente para a visibilidade do papel desempenhado por educadores nesse processo.

Palavras-chave: Gestão do multi/plurilinguismo. Educadores-gestores. Fronteira Brasil – Paraguai. OBEDF.

RESUMEN

Esta tesis se refiere a la gestión de multi / plurilingüismo en las escuelas brasileñas en la frontera Brasil - Paraguay y se desarrolla desde la perspectiva de la Política Lingüística, entrelazando los conocimientos logrados en diferentes campos (Antropología, Filosofía, Geografía, Lingüística Aplicada, Sociología y Sociolingüística). A partir de la búsqueda por la comprensión del fenómeno de gestión de lenguas en su relación con la gestión de las fronteras y cómo se produce este encuentro en el ámbito de los espacios escolares, la tesis analiza y discute **si** y **cómo** los educadores de las escuelas brasileñas, en una frontera seca múltiple / plurilingüe, se inscriben en el proceso de gestión de lenguas. En relación al marco teórico, se presentan las nociones de territorio y frontera, y cómo estos conceptos se relacionan a la gestión de lenguas, y aquí se definen como la administración de la presencia y el espacio de las lenguas en una determinada sociedad o determinado espacio social, a través de acciones / estrategias / prácticas adoptadas por una variedad de agentes que ejercen un cierto nivel de poder local / social, interviniendo en los usos y en las relaciones de los hablantes con las lenguas. Se entiende también que tales intervenciones están cargadas de diferentes orientaciones políticas y lingüísticas. En cuanto a la metodología, la investigación combina procedimientos de generación y recopilación de datos articulados con el desarrollo de las acciones del proyecto *Observatório da Educação na Fronteira* (OBEDF) entre 2011 y 2013, tomando como recorte espacio-temporal los rumbos y las acciones desarrolladas entre / por los educadores de las escuelas participantes en el proyecto, que se encuentra en Ponta Porã, en la frontera Brasil - Paraguay. Sobre la base de la discusión del marco de la gestión política - lingüística - educacional en la que los educadores participan, en contrapunto con el entorno sociolingüístico y socio-educacional en el que desarrollan sus acciones, la tesis sostiene que estos educadores son gestores de lenguas y gestores de la frontera e identifica las diferentes prácticas / acciones de gestión de múltiples / multilingüismo mediadas por ellos durante el proyecto OBEDF. En este sentido, se propone que algunas de estas prácticas / acciones sean tomadas como potencialidades a la proposición y a la cualificación de políticas lingüísticas y educacionales vueltas hacia a la promoción del multi / plurilingüismo en la frontera, con una mirada hacia la integración lingüística y cultural entre los países vecinos. Resultan de la investigación las consideraciones sobre cómo la metodología del proyecto promocionó nuevas conformaciones del punto de vista entre los involucrados, así como cuestiones que promueven la reflexión / acción de los educadores acerca de sus papeles como gestores de lenguas, del multi / plurilingüismo y de las fronteras. Por lo tanto, la tesis contribuye a la visibilidad del fenómeno de la gestión del multi / plurilingüismo en las escuelas en la frontera, y también para la visibilidad del papel de los educadores en este proceso.

Palabras clave: Gestión de multi/ plurilingüismo. Educadores-gestores. Frontera Brasil-Paraguay. OBEDF.

MOMBYKYKUE

Ko Jekuaaha`ã ogueru tembiapo`multi/plurilinguismo`rehegua mboehao brasilgua ojapova tetâmbopy Brasil há Paraguaindive, ha oñemba`apo `políticas` ñe`êrekokuaarehe, ha ogueru hendivei oikoéva arandu ojetopáva (Avareheguakuaa, yvymbo`e, Ñe`êrekokuaa jeipuruhárehe, Teko`ñomoirukuaa há Teko`ñomoiruñe`ereko). Ko jeikuaaha jejaporehe ojeheka oñeikumbyhagua mba`eichapa ñe`ê tetâmbopype ojeipurúva mboehaokuéarehe, ko tembiapo ojapo ñehesa`ýijo mba`eichapa mbo`ehárakuera mboehao brasilpegua, ojetopáva tetâmbopype, omba`apo apopa`ýva ñe`êrehe. Mba`ekuaarãguive, ojehechauka temiandu tetâmbopy ha vyjepysoarehe ha mba`eichapa ko`ã ojegueraha ñe`ê jeipururehe, ape oñentende ñe`ê pa`û tekoveatypegua tembiapo terã jejapo maymava oguerékóva pu`aka guive, omombareteva mba`eichapa Ava kuéra oipuruvãra iñe`ênguéra. Há ko`ã jejapo ojeko oikoéva `político` ñe`êrekokuaarehe. Apegua aporekoaty ojeipurúva ohasa heta jejapope ha `datos` ñembyatyrehe, ko`ã oguata tembiapo `Observatório de Educaciòn` tetambopypegua (OBEDF) mokôisupatei guive mokoisupaapy peve, mboehára kuera oíva ko apopyrã ryepype ojapomavaekuérehe, oiva tava Punta Porã, ojapova tetâmbopy Brasil - Paraguaindive. Ojehasávo ko jeikuaahárehe omboguatava mba`eapopyre `político-linguístico-educacional` mboèharakuéra omba`apovarehe, ko tembiapope ojehai ko`ã mboehara kuéra ha`e mbaepova ñe`ê rehegua tetâmbopype há ohechakuaa oikoéva tembiapo mba`eapopyre `multi/plurilinguismo` rehe apopyrã OBEDF guive. Ko ojejapova ha oñentendeve aguirire ehechauka ha ohechakuaa ko`ã jejapo tekoteve oñembotuichave `políticas linguístico-educacionail` ombotuichavehaguaicha avei `multi/plurilinguismo` tetâmbopype, oñema`ê porave haguã opaiteveva ñe`êrekokuaa ha arandukuaa rehe ambue tetágui. Ko jekuaaha`ã paha ohechauka ojekuaaha ñemaña pyahu umi Ava ko apopyyãre omba`apóva, oñe`akângueta hagua mboehara tembiapokuera rehe oma`ê aja ñe`ê omba`eapopyre rehe, multi/plurilinguismo rehe há tetâmbopype. Peichakuejave, ko tembiapo oipytyvô ohechauka porãve haguã ko`ã mba`eapopyre `multi/plurilinguismo` rehe mboehao tetambopypeguagui, ha ohechaka haguãicha avei mboeharakuera rembiapo.

Ñe`ê momba`etéva: mba`eapóva `multi/plurilinguismo`. mbo`ehara-omba`eapóva. Tetâmbopy Brasil-Paraguai. OBEDF.

ABSTRACT

This dissertation is about multi/plurilingualism management in Brazilian schools located in the Brazil – Paraguay border region and it is developed from the perspective of Language Policy which makes use of knowledge constituted in different fields (Anthropology, Philosophy, Geography, Applied Linguistics, Sociology and Sociolinguistics). By seeking to understand language management phenomena in relation to border management and how the encounter of these two forms of management takes place in the school setting, this dissertation analyses and discusses whether and in what ways educators of Brazilian schools located in a multilingual border area participate in the language management process. For the theoretical framework, the notions of territory and border are presented and related to language management phenomena, defined here as the management of the presence and the place of the languages of a certain society or social group, through the practices of a variety of agents who exercise power at various levels, influencing language use and the relations between speakers and languages. It is also understood that these influences are affected by different orientations in language policy. For the methodology, the research combines procedures of data generation and data collection that were carried out during the development of the activities of the Education on the Border Observatory Project (OBEDF) between 2011 and 2013. It takes as its space-time framework all the practices developed with/by the educators who work at the schools which participated in the project within this period and which are located in Ponta Porã, a Brazilian city located in the Brazil – Paraguay border region. First, by discussing and contrasting the Language Education Policy framework of the educators in relation to the sociolinguistic and socio-educational environment where they develop their practices, it is argued that these educators are language managers as well as border managers. In this way, different multilingualism management practices carried out by these educators are identified throughout the OBEDF project. It is proposed that some of these practices could be understood as leading to both the proposal and improvement of language education policies for the promotion of multilingualism in border areas and the linguistic-cultural integration of the neighboring countries. Further, some ideas on how the methodology of the project promoted new understandings among the participants are suggested, and some questions are proposed to educators in order to guide future reflection and action concerning their role as language managers, multilingualism managers and border managers. Thus, this dissertation contributes to the visibility of multilingualism management in schools located in border areas and the visibility of the educators' roles in this process.

Key-words: Multi/Plurilingualism Management. Educators-managers. Brazil - Paraguay border. Education on the Border Observatory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Programa de Ensino Bilíngue Dual da Escola <i>Columbus Elementary School</i>	79
Figura 2: Vista da Avenida Internacional.	111
Figura 3: Parque dos Ervais em Ponta Porã. Relação amistosa entre Brasil e Paraguai ilustrada no monumento do Rotary.	112
Figura 4: Pórtico de entrada do município de Ponta Porã-MS.....	112
Figura 5: Esquema da Pesquisa.....	124
Figura 6: Crianças da Escola A que declaram ser falantes de espanhol.....	141
Figura 7: Orientação metodológica para o ensino da oralidade.	157
Figura 8: Apresentação de dança paraguaia na Escola A na Semana do Folclore.	181
Figura 9: Cartaz elaborado pela Escola B, com mitos do Paraguai, redigido em espanhol e guarani.	182
Figura 10: Tirinha do Calvin.	187
Figura 11: Esquema de análise das atividades/aulas bilíngues.....	190
Figura 12: Profa. Luciana dando prosseguimento à aula na turma do primeiro ano.	205
Figura 13: Paradidático e textos utilizados pela professora.....	216
Figura 14: Anotações da professora sobre interesse/pesquisa dos alunos.	216
Figura 15: Cartaz em espanhol produzido pela professora e alunos do segundo ano a partir da pesquisa.	217
Figura 16: Professora corrigindo atividades na lousa.....	217

Figura 17: Atividade realizada por um dos alunos do segundo ano.....	218
Figura 18: Educadores gestores na fronteira.	225
Figura 19: Gestão do multi/plurilinguismo como gestão da fronteira.....	226
Figura 20: Mudança de visão.	238

GRÁFICOS

Gráfico 1: Local de residência dos alunos.	136
Gráfico 2: Composição familiar dos alunos.....	137
Gráfico 3: Ascendência dos alunos de uma turma de primeiro ano da Escola A (2011).	138
Gráfico 4: Ascendência dos alunos de uma turma do segundo ano da Escola A (2011).	138
Gráfico 5: Língua materna dos alunos.	140
Gráfico 6: Línguas faladas pelos alunos dentro e fora de casa.	142
Gráfico 7: Interação dos educadores que desejam aprender espanhol e/ou guarani com mídias paraguaias.....	143

MAPAS

Mapa 1: Localização da Extremadura.....	54
Mapa 2: Região de Fronteira entre o México e os EUA, com destaque para as cidades de Puerto Palomas e Columbus.	80
Mapa 3: Mapa político do Uruguai, com destaque para os Departamentos de Artigas, Rivera e Cerro Largo.....	99
Mapa 4: Municípios brasileiros da faixa de fronteira.	103
Mapa 5: Recorte do Observatório da Educação na Fronteira.	104
Mapa 6: Fronteira seca Ponta Porã – Pedro Juan Caballero.	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modelos de Educação Bilíngue.....	78
Quadro 2: Ensino de línguas no Brasil entre 1855 e 1931 em horas de estudo.....	89
Quadro 3: Fontes documentais do OBEDF, IPOL e escolas parceiras.	127
Quadro 4: Convenção de identificação das fontes documentais.	129
Quadro 5: Procedimentos de observação/participação.....	132
Quadro 6: Conhecimento linguístico declarado pelos sujeitos da pesquisa no Questionário-diagnóstico.....	146
Quadro 7: Usos de línguas que não o português em sala de aula.....	148
Quadro 8: Síntese das características das atividades/aulas na Escola A.	206
Quadro 9: Características das atividades/aulas desenvolvidas pela professora Helena, Escola B.....	220

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEP	- <i>Administración Nacional de Educación Pública</i>
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMC	- Conselho do Mercado Comum
CETP	- Conselho de Educação Técnico Profissional
CPLP	- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DCNEF	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DPU	- Dialeto Portugueses do Uruguai
IES	- Instituição de Ensino Superior
IFSUL	- Instituto Federal Sul-Rio-Grandense
IILP	- Instituto Internacional da Língua Portuguesa
IPHAN	- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPOL	- Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MERCOSUL	- Mercado Comum do Sul
OBEDF	- Observatório da Educação na Fronteira
PEIF	- Programa Escolas Interculturais de Fronteira
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
SEM	- Setor Educacional do Mercosul
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILA	- Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIR	- Fundação Universidade Federal de Rondônia
USAID	- <i>United States Agency for International Development</i>
UTU	- Universidade do Trabalho do Uruguai

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	31
2 FRONTEIRAS, LÍNGUAS, POLÍTICA LINGUÍSTICA: A CONSTRUÇÃO DA ÓTICA DE TRABALHO	39
2.1 ESPAÇOS, TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS EM SUAS RELAÇÕES COM AS LÍNGUAS	40
2.2 POLÍTICA(S) LINGUÍSTICA(S), PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO E GESTÃO DE LÍNGUAS	47
2.3 ORIENTAÇÕES/MOTIVAÇÕES POLÍTICO- LINGUÍSTICAS	62
2.4 BI/MULTI/PLURILINGUISMO: CONCEITOS DE TRABALHO	69
2.5 A GESTÃO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO FORMAL	73
3 EDUCAÇÃO NOS LIMITES DOS TERRITÓRIOS NACIONAIS.....	87
3.1 MEDIDAS E EXPERIÊNCIAS NAS FRONTEIRAS BRASILEIRAS	87
3.2 O OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA (OBEDF).....	101
3.2.1 O recorte na faixa de fronteira.....	102
3.2.2 Objetivos e abordagem metodológica do OBEDF	104
3.2.3 As fases do OBEDF	107
3.3 A FRONTEIRA PONTA PORÃ – PEDRO JUAN CABALLERO: AMBIENTE SOCIOLINGUÍSTICO E SOCIOEDUCACIONAL.....	109
4 O PERCURSO METODOLÓGICO NO ÂMBITO DO OBEDF.....	123
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	124
4.1.1 Seleção e análise documental.....	125

4.1.2 Observação e participação	130
4.1.3 Entrevistas	132
4.1.4 Questionários-diagnósticos.....	134
4.2 AS ESCOLAS PARTICIPANTES DO OBEDF EM PONTA PORÃ: CAMPOS DE PESQUISA	135
4.3 EDUCADORES PARTICIPANTES DO OBEDF: SUJEITOS DA PESQUISA.....	144
 5 GESTÃO DO MULTI/PLURILINGUISMO: GESTÃO DA FRONTEIRA	 149
5.1 A GESTÃO DO MULTILINGUISMO PELAS ESCOLAS EM RELAÇÃO AO QUADRO POLÍTICO-LINGÜÍSTICO- EDUCACIONAL.....	150
5.2 PRÁTICAS ESCOLARES COTIDIANAS DE GESTÃO DO MULTI/PLURILINGUISMO.....	161
5.2.1 Outros territórios linguísticos	182
5.3 AULAS/ATIVIDADES “BILÍNGUES”: EXERCÍCIO DE PROMOÇÃO DO MULTI/PLURILINGUISMO	188
5.3.1 Planejamento e implementação de aulas/atividades bilíngues na Escola A	190
5.3.2 Planejamento e implementação de aulas/atividades bilíngues na Escola B	208
5.4 EDUCADORES: GESTORES DO MULTI/PLURILINGUISMO, GESTORES DA FRONTEIRA... 	221
 6 NOVAS CONFORMAÇÕES DO OLHAR: AVALIAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS.....	 229
6.1 “UMA NOVA VISÃO”: OLHARES SOBRE A EXPERIÊNCIA NO OBEDF	229
6.2 SUBSÍDIOS À REFLEXÃO/AÇÃO PARA EDUCADORES DE ESCOLAS NA FRONTEIRA	242
 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 247
 REFERÊNCIAS.....	 257
 DOCUMENTOS	 271
 APÊNDICES	 277

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido / Solicitação para uso de documentos das escolas	279
APÊNDICE B: Roteiro de entrevista com os educadores participantes do OBEDF após o término do projeto (Realização em outubro de 2013).....	282
APÊNDICE C: Questionário diagnóstico aos sujeitos da pesquisa	283
APÊNDICE D: Esquema de análise dos Relatórios de Atividades Bilíngues da Escola A.....	287
ANEXOS	291
ANEXO A: Modelo de questionário de Pesquisa da Escola B.....	293
ANEXO B: Resultados de respondentes dos questionários dos diagnósticos sociolinguísticos realizados pelo IPOL nas escolas	294
ANEXO C: Carta do Observatório da Educação na Fronteira	296

1 INTRODUÇÃO

As fronteiras internacionais são regiões de (des)encontros de pessoas, de culturas, de línguas, de políticas. Como desencontros, refletem a história de ocupação e demarcação de espaços, de exclusão do outro, de controle com vistas a garantir a soberania do poder centralizador do Estado. São, ainda, limites que separam e identificam, por meio de símbolos e estruturas político-administrativas, os cidadãos, a jurisprudência de uma ou de outra nação e que marcam enquadres distintos que se tocam e que, mutuamente, viram-se de costas para o outro ao dirigir o olhar para o centro. São “[...] o fim e o início da jurisdição estatal, os limites da cidadania e dos símbolos oficiais da pátria” (ALBUQUERQUE, 2010, p. 34).

Como encontros, as fronteiras representam pontos de tensão entre os distintos enquadres, mas também de transgressão e intercâmbio. Podem ser, ainda, caracterizadas pelo contato e interação linguístico-cultural, oriunda das redes de circulação de pessoas, das práticas próprias dessa movimentação e das relações histórico-sociais, familiares e comerciais que se dão nesse espaço.

Estrangeira à realidade de uma fronteira, estabeleci-me na fronteira, precisamente em Foz do Iguaçu-PR, no ano de 2005, onde dei prosseguimento à carreira de professora de inglês, que havia iniciado no Rio de Janeiro, minha cidade natal. Alheia às práticas e acontecimentos que se passavam no oeste do país, até então entendia a fronteira tão somente como delimitação territorial (ainda sem saber bem as implicações do próprio conceito de território), um local que abriria e/ou fecharia as portas para outros países da América do Sul, suas línguas e suas culturas. A fronteira como desencontro.

Na fronteira trinacional, os limites entre Argentina, Brasil e Paraguai marcados pelos rios Iguaçu e Paraná e pela presença de órgãos de controle aduaneiro, que se colocam como marcos dos países, reforçaram minha primeira compreensão sobre a fronteira, apesar de perceber que, para as línguas, os limites eram frágeis. Submersa em meu fazer de professora de inglês, seguia olhando as fronteiras como os limites que separavam a nós – os brasileiros – dos outros.

No que se refere à Política Linguística, foi somente em 2006

durante o curso de Mestrado que tive conhecimento desse campo do saber. Movida pelo interesse em desenvolver pesquisa em torno das relações entre língua e sociedade, busquei compreender as atitudes linguísticas de estudantes de uma Instituição de Ensino superior (RIBEIRO, 2007) e com isso, a Política Linguística foi-me sendo familiar. Foi, no entanto, uma brevíssima passagem por esse campo do saber.

No prosseguir da carreira docente como formadora de professores de língua inglesa do Curso de Letras na UNIOESTE, tive a oportunidade de interagir com colegas que se debruçavam sobre as questões relativas às fronteiras e às peculiaridades do processo de escolarização nessas regiões. Processos esses que passei a compreender como cruciais, uma vez estar participando da formação de professores para atuarem em escolas de um município fronteiriço, onde conviveriam com **crianças bilíngues** (vide seção 2.4). Assim, coloquei-me em um exercício de reflexão sobre a formação de professores para um contexto em que diversas outras línguas se fazem presentes e são igualmente importantes (RIBEIRO BERGER, 2010, 2011, 2012).

À medida que buscava aprofundamento teórico, a Política Linguística se tornava termo recorrente em textos que abarcavam discussões relativas à educação em contextos de multilinguismo, como os de fronteira. Assim, o ingresso no Doutorado na linha de pesquisa em Política Linguística foi movido pelo interesse em compreender o fenômeno da **gestão de línguas**¹, precisamente em contexto de fronteiras nacionais. Assim, questionava-me: O que é gestão de línguas? Quem/Que entidades gerem as línguas? Como? Qual a relação entre gestão de línguas e fronteira?

As perguntas de pesquisa constantes no anteprojeto apresentado por ocasião do ingresso no curso foram ganhando novos contornos à medida que eu respondia as questões ora propostas durante a fase de aprofundamento teórico, de acompanhamento de ações de Política Linguística e por meio da oportunidade de conhecer outras regiões da extensa faixa da fronteira internacional, propiciada pela participação como bolsista no projeto Observatório da Educação na Fronteira².

¹ Desde já cabe situar que, no âmbito deste trabalho, o termo **gestão de línguas** deve ser lido como a gestão de um número de línguas, da diversidade de línguas, e não no sentido da gestão e planejamento de *corpus*. (vide Cap. 2).

² Projeto concebido a partir do edital da Capes para o Observatório da Educação. Tratarei em detalhes desse projeto no capítulo intitulado **Educação nos limites dos territórios nacionais**.

Gomes (2013, p. 123) coloca que,

[...] na posição de exterioridade e distância, podemos refletir sobre valores, condutas e significações, reflexão que nos é impossível quando participamos diretamente dos eventos ou quando nos encontramos imersos em dado imaginário.

E para mim assim o foi. Olhar para uma fronteira distinta daquela onde ocupo meu lugar de professora-formadora, bem como participar, colaborar e acompanhar os encaminhamentos e ações desse projeto, que tinha como objetivo o fomento de políticas linguístico-educacionais para os contextos de fronteira – o Observatório da Educação na Fronteira – proporcionou-me reelaborar minhas proposições, de sorte que a pesquisa que aqui apresento consubstanciou-se ao longo desse processo.

A participação na equipe do projeto teve como objetivo acompanhar as ações desenvolvidas por/entre educadores de duas escolas brasileiras, localizadas na fronteira Brasil – Paraguai, no município de Ponta Porã, localizado no Estado do Mato Grosso do Sul: **fronteira seca** bem distinta daquela que conhecia. Era um espaço onde ‘cruzar a fronteira’ ganhava outros significados.

Machado (2010, p. 62) coloca que “[...] é o papel simbólico do limite internacional que torna praticamente impossível reduzi-lo ao seu aparato funcional (aduanas, polícia, serviço migratório) e de regulador de intercâmbios”. Apesar de não haver naquela outra fronteiras ou pontes ou postos de controle a atravessar, as forças centrípetas que orientam o olhar para os governos centrais das diferentes unidades político-administrativas (MACHADO, 1998, 2010) estavam ali presentes representadas de várias formas, dentre as quais as ações em torno das línguas – a gestão de línguas –, que atravessam o corpo social e perpassam diversos espaços, dentre os quais os espaços da escola. É disso que este trabalho trata.

Portanto, tendo delimitado o tema desta pesquisa – a gestão de línguas em contexto de fronteira – e indicado o ambiente linguístico em que ela procedeu – escolas brasileiras do município de Ponta Porã (MS), um ponto da fronteira seca entre Brasil e Paraguai – apresento, a seguir, os pressupostos que nortearam a construção da ótica deste trabalho e que partiram de diferentes leituras como Foucault (2001, 2004, 2006); Hamel (1993); Menken e Garcia (2010); Oliveira e Altenhofen (2011); Raffestin (1993); Ruiz (1984); Shohamy (2006, 2010); e Spolsky (2005, 2009):

- a) Há uma variedade de sujeitos de gestão de línguas, desde aqueles que atuam em níveis macro, propondo intervenções em raios de ação de maior escala (a proposição de leis sobre as línguas, por exemplo), até os que operam em contextos locais ou níveis micro, exercendo formas de autoridade (poder) e intervindo sobre os usos das línguas em espaços menores, porém não menos importantes, como uma sala de aula;
- b) Há uma inter-relação entre os diversos níveis de gestão, de modo que a gestão de línguas é um processo dinâmico, multidimensional, que, para ser analisada, ainda que localmente, não deve ser compreendida sem que se leve em conta as diferentes relações de força que atuam sobre as línguas na sociedade.

Dito isso, nesse trabalho compreendo que a gestão de presença e do lugar das línguas em dada sociedade ou espaço social se dá por meio de estratégias e/ou práticas adotadas por sujeitos e/ou grupos que exercem algum nível de autoridade (poder) em diferentes e diversos domínios, intervindo nos usos e nas relações dos falantes com as línguas.

Spolsky (2009) argumenta que o domínio da escola é provavelmente o teste crucial para uma teoria de gestão de línguas, porque as escolas existem basicamente para gerir a língua de seus alunos e também porque nesses espaços institucionalizados verificam-se a complexidade dos participantes e de seus diferentes métodos e estratégias de gestão.

Dado o exposto e reiterando meu lugar de professora-formadora, tomei como campo de investigação o espaço escolar, dando enfoque ao papel dos educadores no processo de gestão da presença e do lugar das línguas, objetivando oferecer uma visão sobre como intervém nesse processo, ou seja, considerando os educadores como (potenciais) gestores de línguas no universo da escola. Desse modo, o objetivo central da investigação que culminou nesta tese foi compreender **se e como** os educadores de escolas brasileiras, situadas na fronteira, inscrevem-se (participam e agem) no processo de gestão do multi/plurilinguismo.

O recorte espaço-temporal desta pesquisa está inscrito no decurso do Observatório da Educação na Fronteira (entre 2011 e 2013), e tem como campo de investigação duas escolas brasileiras localizadas em

Ponta Porã (MS), e como sujeitos de pesquisa os educadores participantes desse Observatório (professores e coordenadores). Portanto, as perguntas que nortearam a realização desta pesquisa são as seguintes:

- (De que forma) Esses educadores inscrevem-se (participam/agem) na gestão do multi/plurilinguismo em suas respectivas escolas?
- Que fatores incidem sobre suas (possíveis) formas de participação/ação?
- (De que forma) Estar na fronteira intervém sobre esse processo?

Feita essa delimitação, busquei investigações relacionadas à opção feita aqui, no intuito de verificar os caminhos já percorridos por pesquisadores no Brasil de forma a situar a contribuição do presente trabalho para um conjunto de pesquisas que conferem **visibilidade** aos fenômenos de gestão da coexistência de línguas na fronteira.

A pesquisa de mestrado de Pires-Santos (1999) analisou os fatores de risco para o sucesso da aprendizagem de crianças brasiguaias nos espaços escolares públicos de Foz do Iguaçu. Nessa pesquisa, ela evidenciou, dentre outros fatores, que alguns processos educacionais contribuem para o insucesso dessas crianças na escola, dentre os quais características de um modelo de educação com vistas à aprendizagem de português pelas crianças, que punha em risco a manutenção da língua materna, considerada um problema a ser combatido. O trabalho traz à tona modelos de gestão de línguas na educação, sob a forma de programas de Educação Bilíngue, mas que não têm como propósito dar enfoque no processo de gestão.

Sánchez (2002), no âmbito da Antropologia Social, realizou um estudo sobre a fronteira Rivera (Uruguai) e Sant'ana do Livramento (Brasil), buscando compreender como a fronteira, o Estado e a nação são vividos no cotidiano dessas cidades. Em seu capítulo destinado às questões linguísticas dessa fronteira, o pesquisador lançou um olhar sobre o papel da escola na definição dos limites, indicando o papel dos professores como representantes das estratégias do Estado nacional na delimitação das fronteiras entre as línguas e seus usos. Trata-se, no entanto, de uma breve passagem pela temática que se pretende abordar aqui.

Em sua pesquisa de doutorado no escopo da Linguística Aplicada, Pires-Santos (2004) voltou-se para o aluno *brasiguai*³ de

³ Palavra em itálico por se tratar de neologismo (brasileiro + paraguaio).

escolas localizadas na região de fronteira Brasil – Paraguai no oeste do Paraná visando explicar como se dá o processo de construção da identidade brasiguiaia na escola e no entorno social. A partir de um estudo de base etnográfica, ela apontou para a forma como a escola contribui para a invisibilidade dos alunos brasiguaios e de suas práticas linguísticas, reproduzindo, assim, o mito do monolinguismo no país. A pesquisa direcionou a atenção para o processo de construção da identidade dos brasiguaios.

Dalinghaus (2009), por sua vez, realizou um estudo sobre os processos de aprendizagem de quatro alunos brasiguaios em uma escola localizada em Ponta Porã, MS evidenciando os problemas por que passam esses alunos em situações de avaliação. Em suas conclusões, a autora observa – sem a pretensão de analisar – uma lacuna entre as práticas linguísticas de alguns espaços da Escola Brasiguiaia, conforme denomina, e aquela que se dá nos espaços de sala de aula, em que o português é imperativo, já que, nesses espaços, não há “[...] um controle maior [...]” (DALINGHAUS, 2009, p. 153). A autora traz elementos de gestão do multilinguismo nas escolas, mas o enfoque é dado ao processo de aprendizagem desses alunos.

Cunha (2012), em sua dissertação de mestrado intitulada **Bilinguismo: discurso de professores de áreas de fronteira, Bonfim-RR**, analisou, a partir do referencial teórico da Análise do Discurso, os enunciados de professores de língua portuguesa de Bonfim (fronteira Brasil-Guiana) em relação ao bilinguismo dos alunos. A especificidade do trabalho visa a compreender de que forma as ideias de hegemonia cultural, currículo monocultural e monolinguismo perpassam as práticas desses professores.

Também no ambiente multilíngue de Bonfim-RR, Santos (2012) em sua tese intitulada **Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística**, analisou o ensino de língua portuguesa em escolas urbanas do município e propôs um Planejamento Linguístico com vistas à preservação da diversidade linguística, fixando a aprendizagem de português como língua de comunicação.

Alguns trabalhos, como os de Oliveira (R., 2011), Flores (2012) e Sagaz (2013), analisaram o percurso e gestão do Programa/Projeto Escolas (Interculturais) Bilíngues de Fronteira em dois recortes de fronteira distintos.

A primeira analisa a generalização empregada no documento norteador do Programa Escolas Bilíngues de Fronteira, que considera

que as crianças argentinas possuem um nível razoável de bilinguismo, em contraposição às brasileiras, que são consideradas em sua maioria como monolíngues. Para tanto, seu estudo se propõe a verificar se essa generalização é aplicável à clientela do programa na fronteira Foz do Iguaçu, no Brasil, e Puerto Iguazu, na Argentina.

Flores (2012), por sua vez, no âmbito da Linguística Aplicada, discute a importância do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) para a proposição de políticas linguísticas adequadas ao contexto de fronteira. Para tanto, a autora descreve as ações pedagógicas realizadas nas escolas participantes também em Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu, apontando para os benefícios do desenvolvimento de modelos de ensino que propiciem a integração e valorizem a diversidade linguístico-cultural das regiões de fronteira.

A pesquisa de Sagaz (2013) analisa a implantação do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) a partir da ótica da Política Linguística, tomando como recorte espaço-temporal a implementação do projeto entre 2004 e 2012 na fronteira Dionísio Cerqueira (Santa Catarina, Brasil) e Bernardo de Irigoyen (Misiones, Argentina).

Frente a esse panorama, verifica-se que há ainda uma lacuna no que tange ao estudo da gestão de línguas em espaços escolares situados em contexto de fronteira, tomando como sujeitos de pesquisa professores em suas ações/intervenções em torno do multilinguismo e sob a ótica da Política Linguística.

Essa investigação se justifica por diferentes razões. Primeiramente, esta pesquisa se situa em um momento histórico particular, em que a diversidade de línguas e das dinâmicas das fronteiras vem ganhando visibilidade. Verifica-se que nas últimas décadas o Brasil tem sido cenário de paulatino reconhecimento e valorização da diversidade linguística, por meio de diferentes ações de Política Linguística, além de estar encaminhando diferentes ações com vistas à integração regional, pelas quais perpassam intervenções político-linguístico-educacionais. Considerando o debate recente e a necessidade de sua consolidação, precisamente na esfera educacional, penso, com esta pesquisa, poder contribuir para o conjunto de conhecimentos sobre a gestão da diversidade linguística em contexto de fronteira.

Em segundo lugar, compreendo que analisar o fenômeno da gestão de línguas no âmbito das escolas é uma forma de compreender como os sujeitos, nesse espaço, participam desse processo. García e

Menken (2010) afirmam que a maioria das pesquisas em Política Linguística focaliza políticas verticais, analisando leis, textos normalizadores e ações de organismos governamentais e que, por isso, fornecem ainda uma visão generalizada do papel dos educadores no multifacetado processo de gestão de línguas. Ao fornecer uma visão situada do fenômeno, considera-se que ela possa servir de subsídio para os debates em torno da implementação de políticas linguístico-educacionais voltadas para escolas situadas na fronteira, no sentido de compreender de que forma diferentes políticas são interpretadas/negociadas pelos agentes locais, bem como de que forma é possível qualificar suas ações.

Espera-se, portanto, que esta pesquisa contribua com a construção de conhecimentos acerca do papel dos educadores na gestão de línguas em espaços escolares situados em contextos de multi/plurilinguismo de fronteira nacionais, fornecendo elementos para subsidiar as ações político-linguístico-educacionais em escolas situadas nessas regiões.

No que se refere à organização do texto, a sua escrita não se deu de forma linear. Movimentos de idas e vindas ocorreram durante o seu desenvolvimento em razão das leituras e releituras dos dados, dos textos teóricos e das opções que segui fazendo. Assim, a organização do texto que apresento é o resultado desse processo. As fronteiras entre os capítulos propostos são, de certo modo, permeáveis, no sentido de que a apresentação e análises dos dados permeiam todo o texto: a forma encontrada para o compartilhamento da pesquisa realizada.

O trabalho foi dividido em cinco capítulos. No início de cada um deles é apresentada uma breve introdução do que será focalizado em suas seções de modo a guiar o leitor no percurso desta pesquisa e propiciar uma visão do delineamento traçado para cada capítulo.

2 FRONTEIRAS, LÍNGUAS, POLÍTICA LINGUÍSTICA: A CONSTRUÇÃO DA ÓTICA DE TRABALHO

Neste capítulo, apresento os elementos necessários à compreensão da ótica que construí neste trabalho para analisar a gestão de línguas, precisamente do multi/plurilinguismo. Conforme Oliveira (2004b, p. 175, grifo do autor),

Uma ótica [...] trabalha com objetos recortados por outros e diversos pontos de vista; uma ótica não reivindica o passo de constituir, ela mesma, com exclusividade, os objetos com os quais trabalha. Tomará objetos constituídos em outros campos dos saberes estabilizados ou fora deles, em diversas épocas ou recortes teóricos. Lançará sobre eles um olhar definido.

Assim, considerando que os estudos em Política Linguística possibilitam agregar conhecimentos advindos de diferentes áreas do saber, ao delinear esta pesquisa no escopo teórico-metodológico das Ciências Sociais, realizei uma breve incursão pela Geografia com Haesbaert (2004, 2007); Machado (1998, 2005, 2010); Raffestin (1993); Souza (2001); e Gomes (2013), de forma a compreender e posicionar-me frente a determinados conceitos relacionados ao ambiente linguístico em que se realiza essa investigação e que se relacionam à concepção de gestão de línguas de que lanço mão, como espaço, território e fronteira.

Percorro, também, textos relacionados à Antropologia, Sociologia e Sociolinguística com Barth (1998); Hammel (1993); Hall (2005); Calvet (2002, 2007); Bourdieu (2008); Albuquerque (2010); e Santos (B., 2010), além de reflexões do filósofo Foucault (2001, 2004, 2006) acerca do poder, a fim de compreender e discutir as relações que incidem sobre os espaços fronteiriços, as línguas, a sociedade, as ações e as práticas de gestão de línguas.

Política(s) Linguística(s), Planejamento Linguístico, gestão de línguas e orientações/motivações político-linguísticas são o assunto das demais seções, em que apresento o campo relativo à linha de pesquisa em que este trabalho foi realizado, direcionando o leitor para a sua

especificidade, considerando os pressupostos, perguntas e objetivos da pesquisa, bem como opções conceituais que norteiam a escrita deste texto, como Hamel (1993); Garcia e Menken (2010); Ruiz (1984); Shohamy (2006, 2010); Spolsky (2005, 2009); Oliveira, (2004b, 2004c, 2005, 2007a, 2007b, 2009b, 2009c); Oliveira e Altenhofen (2011), dentre outros.

Discorro, também, sobre a gestão de línguas na educação e apresento minha compreensão acerca dos termos bi/multi/plurilinguismo, uma vez que são constantemente mencionados na redação deste trabalho (Skutnabb-Kangas; McCarty, 2010; Grosjean, 1982; Appel; Muysken, 1996; Garcia, 1996, 2009; Baker 2006; Hornberger, 1996; cummins, 2010; dentre outros).

2.1 ESPAÇOS, TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS EM SUAS RELAÇÕES COM AS LÍNGUAS

Fronteiras existem porque, antes delas, territórios foram demarcados. Porque, antes delas, diferentes formas de exercício de poder (concretos ou simbólicos) incidiram sobre determinados espaços conformando territórios, isto é, processos de territorialização. Portanto, para que se possa tratar de fronteiras, penso que também é necessário compreender sua relação com espaço e território. Nesta seção, abordo esses termos em sua relação com as línguas, buscando relacioná-los ao campo da Política Linguística, que será assunto da seção posterior.

Espaço, território e fronteira são termos relacionados - mas não exclusivos - à Geografia e intensamente debatidos nesse campo, o que resulta em uma variedade de definições que advém de diferentes perspectivas, sejam elas políticas, econômicas ou culturais. Essa amplitude dos termos, no entanto, oferece possibilidades de abordá-los de forma interdisciplinar, uma vez que as ações dos grupos/indivíduos sobre o espaço podem ser analisadas a partir de diferentes pontos de vista e escalas.

Considerando que este trabalho tem como ambiente de investigação uma região de fronteira internacional e que a gestão sobre as línguas pode compor um conjunto de ações/estratégias com vistas à demarcação de espaços, compreendi como necessária uma breve incursão por esse campo do saber. A direção escolhida tem o espaço como matéria-prima, compreendendo que relações de poder que incidem sobre esse espaço demarcam territórios e, por conseguinte, as fronteiras

entre eles.

O conceito de território surge como sinônimo de território do Estado na Geografia Política, área inaugurada pelo geógrafo alemão Friedrich Ratzel no século XIX. Para ele, o Estado era o “[...] organismo ligado a uma fração determinada da superfície da terra, de modo que as suas propriedades se originam das do povo e do solo [...]” (RATZEL, 2011, p. 52). O território era compreendido como um espaço físico (solo), demarcado pela ação política e/ou militar, que abarcava um povo lá situado, seus recursos naturais e onde existiriam identidades socioculturais relacionadas aos seus atributos (SOUZA, 2001).

Territorializar, nesse sentido, consistia em uma ação de recorte do espaço que possui (ou clama-se possuir) determinadas características (diferenças relacionadas ao solo), realizando, assim, a divisão espacial das terras e da população. A fronteira, como extensão desse conceito de território, significava essa divisão entre as nações, definida por meio de acordos, atos jurídicos e ocupação militar, com base em características do solo e da população. O povo, por sua vez, era tido como um conjunto de indivíduos ou grupos vinculados a esse solo comum.

A compreensão de território de Ratzel (2011) será questionada devido à concepção de território somente como território nacional afixado no espaço físico (solo, relevo), não abarcando, portanto, outras formas de territorialização, conforme tratarei adiante (RAFFESTIN, 1993; SOUZA, 2001; MACHADO, 2005; HAESBAERT, 2004, 2007). Há que se ressaltar, no entanto, que essa noção de território, vinculada ao exercício de poder do Estado (perspectiva política), relaciona-se à construção da ideia de cultura e identidade nacional.

O filósofo Foucault (2004), em suas reflexões sobre a governabilidade⁴ – termo que cunha para se referir a uma genealogia da arte de governar, desde a Idade Média, uma forma complexa de poder – propõe que se volte o olhar para as táticas e técnicas de governo que permitem ao Estado – tido como abstração mistificada, no qual o solo em que se assenta é somente um de seus componentes – sobreviver e manter seus limites, tendo como alvo a população (FOUCAULT, 2004, p.292). Nesse caso, entende-se que o Estado exerce o poder de forma oficial e por meio de aparatos, mecanismos e instituições que garantem sua governabilidade, ou seja, um conjunto de condições necessárias que garantem a territorialização de determinado espaço.

Dentre tais estratégias, reside a medida de oficialização de uma

⁴ Também traduzido para o português como governamentalidade a partir do francês *gouvernementalité*.

língua nacional única a ser implementada amplamente no escopo de um território estabelecido, visando, por exemplo, à eliminação das diferenças e à produção (e afirmação) de uma identidade uniforme. Os limites do Estado, portanto, podem ser marcados por meio de uma série de condições e medidas, dentre as quais a difusão e manutenção de determinada(s) língua(s) entre população de dada área geográfica. Também Bourdieu (2008, p. 31) coloca que “Assim conhecida e reconhecida (mais ou menos completamente) em toda a jurisdição de certa autoridade política, ela [a língua] contribui, por sua vez, para reforçar a autoridade que fundamenta sua dominação [...]”.

Tomando como exemplo o Estado Brasileiro, Oliveira (2009c, p.1-2) explica que, apesar de o país ter sido erigido em um território multilíngue, foram diversas as medidas que, paulatinamente, ocasionaram o desaparecimento de muitas das línguas em prol da língua portuguesa como língua nacional:

O Estado Português e, depois da independência, o Estado Brasileiro, tiveram por política, durante quase toda a história, impor o português como a única língua legítima [...] A política lingüística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento lingüístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa. A história lingüística do Brasil poderia ser contada pela seqüência de políticas lingüísticas homogeneizadoras e repressivas e pelos resultados que alcançaram.

No contexto da fronteira entre Brasil e Uruguai, por exemplo, Sturza (2006) cita a promoção da alfabetização em castelhano no Uruguai no século XIX como forma de conter a expansão da língua portuguesa no território demarcado do país.

Calvet (2007, p.82, grifo do autor) afirma que, em muitas sociedades, a Política Linguística “[...] continua tendo, na maioria das vezes uma dimensão nacional: ela intervém em um território delimitado pelas fronteiras”. As fronteiras nacionais, desse modo, são também as fronteiras de jurisdição sobre as línguas escolhidas como oficiais e, assim, demarca-se o espaço físico e social através de estratégias, como a difusão dessas línguas oficiais por meio de veículos de comunicação, expedição e recepção de documentação governamental e educação.

Calvet (2007) explica que alguns países adotaram o princípio da territorialidade⁵ – entendido em sua exposição em termos de espaço de jurisdição do Estado – como forma de lidar com situações de plurilinguismo, permitindo às comunidades condições de desenvolvimento e uso de suas línguas. De acordo com esse princípio, “[...] o território determina a escolha da língua ou o direito à língua [...]” (CALVET, 2007, p.82), ou seja, se o indivíduo desejasse escolher a qual língua de instrução seus filhos seriam expostos na escola, ele deveria dirigir-se às escolas localizadas em áreas exclusivas de uso de tais línguas, pré-determinadas pelo Estado (HAMEL, 1993; CALVET, 2007).

Mas, conforme mencionado, há outras formas de territorialização que não só a de demarcação do espaço físico (solo, relevo) de exercício de poder do Estado. O geógrafo Raffestin (1993), por exemplo, propõe que os territórios sejam entendidos como o produto e a representação do exercício do poder em determinado espaço de relações. Desse modo, entendo que os territórios podem ser dos mais diversos: territórios de grupos, territórios de línguas, territórios de práticas.

Na proposição do geógrafo ecoam as reflexões de Foucault (2001, 2004) acerca do poder. Para o filósofo, o poder – escrito assim com letra minúscula de forma a discerni-lo do Poder Estatal – não será tratado como dominação de uma instituição ou grupo sobre outro em um binômio dominadores – dominados sob a forma de sujeição. Ao contrário, ele propõe que o poder seja compreendido como algo que se exerce e se produz em inúmeros pontos, de forma multidimensional, em meio a relações de força desiguais e móveis, em diversos espaços, nunca de modo estático. Assim, para Raffestin (1993), o poder não será exercido exclusivamente por uma entidade, mas no campo das relações, incluindo outros atores em diversas outras dimensões. Segundo sua definição, o território é:

[...] uma produção, a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder. Produzir uma representação do espaço já é uma apropriação, uma empresa, um controle, portanto,

⁵ A territorialidade refere-se à ação de agentes (sujeitos, comunidades, Estado) sobre o território. Relaciona-se tanto ao pertencimento como à intervenção desses agentes no espaço demarcado, seja ele físico ou simbólico. No caso do exemplo aqui apresentado, a partir de Calvet (2007), verifica-se a territorialidade do Estado. Ou seja, esse agente que, por meio de aparatos jurídicos e outros mecanismos, age sobre determinado território. Enfatizo, no entanto, que, conforme concepção de território norteadora das reflexões deste trabalho, a territorialidade não é restrita às ações estatais.

mesmo se isso permanece nos limites de um conhecimento. Qualquer projeto no espaço que é expresso por uma representação revela a imagem desejada de um território, de um local de relações. (RAFFESTIN, 1993, p.144).

O território, visto dessa perspectiva, não é reduzido a uma escala somente territorial nacional. É construído e desconstruído em diversas escalas (não fixidez), desde territórios de exercício de poder em microrrelações cotidianas aos territórios supranacionais. Citando Souza (2001, p. 86), o território será “[...] um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade”. Desse modo, tanto uma rua, quanto o espaço demarcado de interação professor-alunos ou alunos-alunos, ou em nível mais macro, como um bloco econômico – a exemplo do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), do qual o Brasil faz parte – podem conformar um território.

No caso desse último exemplo, a criação dos blocos, visando ao crescimento e fortalecimento de economias regionais, marca o estabelecimento de novos campos de relações entre os países e seus habitantes, demarca amplos espaços de negociação e interação a par das diferenças existentes (modos de vida, línguas, histórias locais) e, por isso, coloca-se em uma escala internacional.

Acrescento, aqui, que os crescentes fluxos migratórios em torno do mundo, frutos do processo de globalização que se intensificou no século XX, afetarão a constituição demográfica (e linguística) em diversos países, nos quais outros territórios são formados e desfeitos por redes constituídas de indivíduos e grupos de origens diversas.

Nesse sentido, considerando a diversidade de territórios da atualidade, Haesbaert (2007) propõe que se pense em duas lógicas territoriais que se mesclam: uma zonal e outra reticular. A primeira está relacionada à forma de controle político-territorial, como a do Estado, por exemplo, e a segunda se caracteriza como circuitos de poder, constituindo diversas territorialidades (territórios-rede). Nesse segundo caso, trata-se de um território descontínuo e marcado pela mobilidade, como o caso de índios urbanos, “[...] populações indígenas de toda a América Latina [que] encontram novos territórios nas cidades [...]” (OLIVEIRA, 2009a), agindo em diversos territórios e articulando-se a partir deles.

Frente a esse breve panorama, verifica-se que o conceito de território, com base estritamente no espaço físico de jurisprudência do

Estado, não se sustenta face às diversas nuances de demarcação de espaços, uma vez que outras formas de territorialização refletem a coesão entre indivíduos e grupos e a ação sobre espaços. Por isso, considero território como efeito de relações de poder em dado espaço e que, por isso, pode ser formado e desfeito, ser estável ou instável, sem que, necessariamente, o espaço geográfico físico, o substrato material, sofra modificações.

Tendo feitas essas considerações, o conceito de fronteira dever ser entendido aqui também de forma abrangente. Não tomarei fronteira tão somente como divisão político-administrativa entre Estados, muito embora essa definição também faça parte das linhas deste trabalho (como em se tratando da fronteira política Brasil-Paraguai).

Considerando que os territórios não são estáticos, são múltiplos e são relacionais, também as fronteiras, por extensão de sentido, não são tidas de modo estático. Elas se (re)definem nas movimentações dos grupos humanos, nos acordos políticos, nas ações cotidianas, no exercício de separação entre o um e o outro. Tendo um cunho social, as fronteiras se formam, sustentam-se ou dissolvem-se também nas relações entre os grupos. Assim, fazendo uso da definição provida por Raffestin (2005, p. 13), entendo que:

[...] a fronteira é um dos elementos da comunicação biossocial que assume uma função reguladora. Ela é a expressão de um equilíbrio dinâmico que não se encontra somente no sistema territorial, mas em todos os sistemas biossociais.

Barth (1998), ao tratar da fronteira entre os grupos étnicos – fronteiras, portanto, socioculturais – argumenta que as fronteiras independem da ausência de mobilidade e do contato entre os diferentes grupos, isto é, não são demarcadas pelo isolamento de um grupo em relação ao outro, ou com base territorial. Ao contrário, as fronteiras podem permanecer mesmo no contato, na interação, sendo marcadas por traços diacríticos e pela filiação dos grupos a determinados critérios de atribuição e representações⁶ de que seus membros compartilham. Dentre esses traços diacríticos, isto é, traços diferenciais entre os grupos “[...]”

⁶ Entendo as representações como significados atribuídos a diversos e diferentes elementos que compõem a realidade, os quais são (re) construídos social e historicamente e têm efeito de verdade para o grupo que deles compartilha. Nesse sentido, as representações são também produtoras da realidade (BERGER; LUCKMAN, 1994; HALL, 2005).

que as pessoas procuram e exibem para demonstrar sua identidade [...]” (BARTH, 1998, p. 194), cita-se a língua.

Nesse sentido e considerando a compreensão de território apresentada, pode-se falar então de **territórios linguísticos**, que compreendo da seguinte forma: esferas de uso das línguas, não somente as demarcadas pelo poder exercido via instrumentos legais ou por intermédio de instâncias governamentais, mas também por outros agentes e grupos que, no campo das relações, agem sobre os usos das línguas, demarcando espaços de controle e fronteiras relacionais entre os grupos que delas compartilham, de forma descontínua. Com isso, um território linguístico, o território resultante da demarcação de espaços de uso, assim dizendo, pode ser tanto fruto de políticas linguísticas explícitas (propostas em determinado campo de exercício do poder), quanto fruto da gestão das línguas nas relações cotidianas, ou, ainda, da negociação entre os dois, mas que não são territórios fixos ou estáveis em razão da dinamicidade própria das relações, própria das línguas (BARTH, 1998; RAFFESTIN, 1993; HAESBAERT, 2004, 2007).

Em se tratando das regiões de fronteiras nacionais, especificamente das fronteiras onde se situam as cidades-gêmeas em que há intensa interação entre grupos, bem como a circulação de indivíduos nesses espaços, é possível averiguar a não coincidência entre os territórios de jurisdição dos Estados e os territórios linguísticos. Há nessas regiões também fronteiras simbólicas e imaginárias.

Os grupos que compartilham desse espaço aberto estão em constante interação, transitam entre os limites dos países, vivenciam territorialidades linguísticas demarcadas de modo político-administrativo, como também demarcadas nas relações. Assim, outros territórios podem ser verificados em espaços não previstos. Portanto, entendo que no espaço das fronteiras nacionais existem várias fronteiras, porque existem vários territórios linguísticos.

Ainda no que se refere às fronteiras, muito embora elas sejam normalmente tidas como separação – a exemplo das fronteiras nacionais, que por um largo tempo somente representavam o lugar que divide um agrupamento do outro –, há que se compreendê-las como ponto de interação e integração, pois são de lugares/pontos em que territórios se encontram, uma vez que, conforme mencionado, trata-se de relações.

2.2 POLÍTICA(S) LINGUÍSTICA(S), PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO E GESTÃO DE LÍNGUAS

Embora o termo Política Linguística venha só recentemente ganhando notoriedade enquanto área do saber em meio acadêmico no Brasil, outros países contam com uma multiplicidade de investigações que objetivam analisar decisões e intervenções sobre a forma e lugar das línguas na sociedade, bem como estudar a proposição de medidas em torno das línguas a fim de atender a interesses políticos, econômicos, sociais, educacionais e/ou demandas de comunidades linguísticas diversas.

Antes que se configurasse como um campo de interesse científico, a intervenção sobre as línguas já fazia parte das estratégias de Estados, Impérios e de grupos que representassem autoridade e/ou que detinham o poder de legislar e intervir nas relações entre elas e a sociedade. Segundo Hamel (1993, p. 6), “[...] las lenguas juegan un papel de primer orden, tanto para organizar la dominación y hegemonia de un pueblo sobre outro, como también en los procesos de resistencia y liberación”⁷.

No Brasil foram inúmeras as ações sobre as línguas, desde sua colonização, visando à homogeneização linguística em prol da língua portuguesa, que fortaleceram a criação do mito do monolinguismo no país. Consequentemente, em razão de ter “[...] camuflado a realidade plurilíngue do país, parecia haver pouco lugar para as questões teóricas e empíricas levantadas para as questões de políticas linguísticas” (OLIVEIRA, 2007a, p. 7). Hoje, reconhecida a diversidade linguística do país, os estudos no escopo da Política Linguística vêm consolidando esse campo multidisciplinar.

Primeiramente, cabe situar que o termo Política Linguística (PL) – convencionado aqui em letra maiúscula e no singular – é, como afirma Severo (2013, p. 453), “[...] complexo e polissêmico [...]”, uma vez que vem sendo usado em diversos trabalhos com conotações diversas. Pode referir-se a um campo multifacetado do conhecimento que visa ao estudo, análise e proposição de ações sobre as línguas em sua relação com a sociedade, mas também se entende do conjunto das decisões e medidas de intervenção sobre as línguas no escopo de uma nação, organização ou instituição, por exemplo, a Política Linguística no

⁷ “[...] as línguas desempenham um papel de primeira ordem, tanto para organizar a dominação e hegemonia de um povo sobre outro como também em processos de resistência e libertação.” (HAMEL, 1993, p. 6, tradução nossa).

Brasil, a Política Linguística do Paraguai ou a Política Linguística no Mercosul. Oliveira (2004b, p. 38) sintetiza como:

[...] o conjunto de decisões que um grupo de poder, sobretudo um Estado (mas também uma Igreja ou outros tipos de instituições menos totalizantes) toma sobre o lugar e a forma das línguas na sociedade, e a implementação destas decisões.

O sociolinguista Calvet (2002 *apud* OLIVEIRA, 2004b) propõe o termo **Politologia Linguística**, ao invés de Política Linguística, para se referir à ciência ou ótica que visa ao estudo das políticas linguísticas. Conforme argumenta, política refere-se à arte e à prática dos governos das sociedades humanas, enquanto que Politologia diz respeito à ciência política, à análise dessas práticas. Dessa forma, o termo Politologia Linguística, segundo sua explicação, diz-se da ciência que permite analisar as intervenções políticas em torno das línguas e situações linguísticas (as políticas linguísticas). A análise dessas políticas, por sua vez, demanda um olhar multifacetado, que entrelaça diferentes áreas do conhecimento, configurando assim uma ótica, um campo sem corpo conceitual delimitado.

A(s) política(s) linguística(s), conforme indicado, refere(m)-se às diferentes determinações e decisões em torno das línguas (CALVET, 2007), bem como às diretrizes que norteiam a ação sobre as línguas. Essas políticas podem ser tanto no âmbito de um Estado, quanto de um grupo, de uma instituição. Assim, a partir dessa exposição, quando me refiro, por exemplo, às políticas linguísticas brasileiras, trato das diferentes determinações em torno das línguas no país – como a proposição de leis –, bem como dos princípios e argumentos que orientam essas determinações sobre as línguas, seus usos, seu peso na sociedade.

Diferentes tipos de política linguística podem ser verificados na literatura acadêmica, como a distinção entre **política linguística explícita e política linguística implícita** (WILEY, 1996). A primeira trata-se de decisões e determinações oficiais de domínio público, explicitamente propostas e veiculadas, como é o caso da Lei n. 11.161, de 05 de agosto de 2005, que determina a obrigatoriedade da oferta do ensino de língua espanhola nos currículos brasileiros para o Ensino Médio. As implícitas, por seu turno, são aquelas presentes nas práticas institucionais, que sugerem os princípios que orientam as ações sobre as

línguas. Cito aqui um exemplo oferecido por Oliveira e Altenhofen (2011) em relação às políticas linguísticas para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Conforme apresentam, a inserção de língua inglesa majoritariamente nos currículos da Educação Básica não se deu sob forma de lei, mas tendo, como pano de fundo, acordos entre o MEC e a USAID, que contribuíram para a promoção da língua no sistema de ensino por questões políticas e econômicas, visando adequar o sistema de ensino brasileiro às demandas da economia internacional:

Os MEC-USAID foram uma série de acordos produzidos, nos anos de 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011, p. 212).

Também, verifica-se a distinção entre políticas linguísticas *top-down* – que chamarei aqui de **políticas linguísticas verticais**, subtendendo a verticalidade como aquilo que é determinado em um nível macro, por instâncias a serviço do Estado ou outros organismos nacionais ou supranacionais, devendo ser instituído em outras esferas – e *bottom-up* – que traduzo como **políticas linguísticas insurgentes**, no sentido de que emergem e são postas em prática a partir de demandas locais, por vezes, como formas de resistência às políticas verticais (SHOHAMY, 2006, 2010). Conforme ilustro mais adiante, Shohamy (2010) apresenta como uma política linguístico-educacional, introduzida nas escolas de Israel pelo Ministério de Educação, vem sendo resistida em algumas escolas e municipalidades que propõem e adotam outros encaminhamentos para lidar com as dificuldades de implantação das línguas oficiais (árabe e hebraico) nos diversos níveis de ensino em razão de fatores sociais e políticos historicamente conflituosos naquele contexto.

Nessa linha de raciocínio, há também políticas linguísticas que podem ser classificadas como **horizontais ou participativas** (OLIVEIRA, 2004c), ou seja, políticas que são propostas e

desenvolvidas sob a forma de parcerias entre os poderes públicos, especialistas e comunidade interessada. Nesse sentido, a política linguística norteadora do projeto OBEDF, concebido com o apoio da CAPES e desenvolvido em conjunto com universidades e escolas parceiras, pode ser entendida como uma política linguística horizontal, já que não pressupõe a imposição de saberes acadêmicos sobre as práticas pedagógicas e linguísticas das comunidades escolares. Ao contrário, visou à qualificação de professores e gestores no sentido de conferir-lhes agência para lidar com suas demandas e propor ações que visem à adequação das formas de ensino-aprendizagem em relação à diversidade linguística do ambiente em que se inserem.

Compondo esse quadro, Oliveira e Altenhofen (2011), ao tomar como análise as ações de Política Linguística no âmbito do Estado Brasileiro, apresentam a distinção entre **políticas linguísticas internas e políticas linguísticas externas**. As primeiras referem-se às políticas que incidem sobre as línguas usadas no âmbito do território do Estado, incluso as línguas que compõem os currículos escolares, enquanto que as externas são articuladas, por exemplo, no âmbito de blocos, organizações internacionais e fônias. Destaco, nesse sentido, as ações e projetos desenvolvidos pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) que contam com a união dos esforços dos países que compõem a CPLP, visando à promoção da língua portuguesa no cenário internacional⁸.

Vinculado à Política Linguística, verifica-se o termo **Planejamento Linguístico** que pode ser entendido como as medidas e o processo de implementação de políticas linguísticas. O termo foi concebido por Einar Haugen em 1959, referindo-se a “la elaboración de una ortografía normativa, una gramática y un diccionario para guiar el uso escrito y oral en una comunidad lingüística no homogénea” (DAOUST; MAURIS, 1987 apud HAMEL, 1993, p. 8)⁹. Em seu modelo, Haugen propunha que o planejamento linguístico consistiria na criação das condições e recursos necessários, pelo Estado, para que as

⁸ Dentre os recentes projetos do IILP, destaco o **Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa** (VOC), que contém os vocabulários nacionais de cada um dos países membros da CPLP, e também o **Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna**, uma plataforma virtual que oferece aos professores recursos para o ensino-aprendizagem da língua. Ver mais em: <<http://iilp.cplp.org/>>.

⁹ “[...] a elaboração de uma ortografia normativa, uma gramática e um dicionário para guiar o uso escrito e oral em uma comunidade linguística não homogênea.” (HAMEL, 1993, p. 8, tradução nossa).

decisões sobre a resolução dos problemas linguísticos se concretizassem, em especial as decisões sobre problemas de comunicação, oriundos da não homogeneidade, o que o linguista entendia como empecilho à eficiência comunicativa (HAMEL, 1993; CALVET, 2007).

A partir da década seguinte, outros linguistas¹⁰, e mesmo Haugen, propuseram modelos de planejamento linguístico diferentes daquele inicialmente concebido, mas que, de uma forma geral, visavam à resolução de problemas linguísticos de países em desenvolvimento, lançando mão de técnicas e medidas a partir do planejamento econômico e social da época. Ainda prevalecia a ideia de língua enquanto meio de comunicação e a existência de diferentes variedades da língua (e também o plurilinguismo) como um problema a ser contornado por ações no âmbito dos governos dos Estados. Dessa forma, o planejamento surge como uma atividade que visa a atingir objetivos práticos e pretensamente benéficos à sociedade, no sentido de apagar diferenças ao propor a homogeneidade (WILEY, 1996). Appel e Muysken (1996, p. 72) explicam:

La planificación lingüística es una parte, o es la realización factual, de una política lingüística: un gobierno adopta una política determinada en relación a la(s) lengua(s) hablada(s) en la nación, e intentará llevarla a cabo mediante una determinada planificación lingüística. Todo tipo de planificación lingüística se basa en una política lingüística concreta, y esto reflejará una política gubernamental más general.¹¹

No que tange às formas de planejamento linguístico, nos modelos

¹⁰ Hamel (1993) e Calvet (2007) destacam, dentre outros linguistas, as contribuições da abordagem instrumentalista de P.S. Ray (1963) e V. Tauli (1962, 1964), que apresentavam que uma língua (vista como um instrumento) poderia ser aperfeiçoada de forma a atingir a determinados propósitos comunicativos, bem como as contribuições de Kloss (1969), que irá fazer uma releitura do modelo inicialmente proposto por Haugen, distinguindo entre planejamento de *corpus* e planejamento de *status*.

¹¹ “A planificação linguística é uma parte, ou é a realização factual, de uma política linguística: um governo adota uma política determinada em relação à(s) língua(s) falada(s) na nação e tentará implementá-la mediante uma determinada planificação linguística. Todo tipo de planificação linguística se baseia em uma política linguística concreta e isto se refletirá em uma política governamental mais geral.” (APPEL; MUYSKEN, (1996, p. 72, tradução nossa).

que se originam na sequência, é recorrente a distinção de dois grandes enfoques das Políticas Linguísticas: um que incidirá sobre o peso das línguas e suas funções – conhecido como planejamento de estatuto – e outro que se voltará à intervenção sobre as formas gramaticais, padronização da língua, criação de alfabetos e vocabulário – o planejamento de corpus (HAMEL, 1993; CALVET, 2007, SPOLSKY, 2009). Conforme afirma Hamel (1993, p. 15),

[...] esta conceptualización influencio todas las investigaciones posteriores, ya que prácticamente todos los autores establecen algún tipo de categorización binaria en cuyo núcleo se encuentran la asignación de funciones y la intervención sobre la estructura de las lenguas – o situaciones lingüísticas – sujetas a planificación.¹²

Embora as formas de planejamento possam ser didaticamente categorizadas nos diferentes modelos de análise, em verdade elas se inter-relacionam. Pode-se citar, nesse sentido, o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que entrou em vigor no ano de 2009 com o objetivo de instituir normas comuns para a ortografia oficial dos nove países-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)¹³ e, ao intervir sobre a forma da língua, o novo modelo ortográfico de referência visa à:

[...] expansão da língua nos seus factores extra linguísticos, consolidando o discurso científico que produz, as expressões cultural e artística que cria, as relações económicas que veicula e as suas demais dimensões, como a promoção no cenário internacional. (CPLP, [2010]).

Verifica-se, por meio desse exemplo, a interdependência dos enfoques de intervenção: um sobre a forma e outro sobre o estatuto, o que chamarei aqui de lugar das línguas, ou seja, o lugar

¹² “[...] essa conceituação influenciou todas as investigações posteriores, já que praticamente todos os autores estabelecem algum tipo de categorização binária em cujo núcleo se encontram a atribuição de funções e a intervenção sobre a estrutura das línguas – ou situações linguísticas – sujeitas à planificação.” (HAMEL, 1993, p. 15, tradução nossa).

¹³ São Estados-membros da CPLP o Brasil, Portugal, Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e também a Guiné Equatorial, que se tornou membro pleno da CPLP em julho 2014.

destinado/atribuído a elas em determinado domínio ou território.

Na literatura será também encontrada outra diferente categoria de planejamento linguístico proposta por Cooper (1989, *apud* WILEY, 1996), que irá chamá-la de planejamento de aquisição de língua (*language acquisition planning*), argumentando da seguinte forma: “Language policy-making involves decisions concerning the teaching and use of language, and their careful formulation by those empowered to do so, for the guidance of others” (COOPER, 1989 *apud* WILEY, 1996, p. 109)¹⁴. O linguista defende a importância de se acrescentar essa diferente categoria de planejamento, argumentando que grande parte dos esforços voltados à difusão de uma língua são empreendidos através da educação e, como consequência, isso, aliado a outros fatores e estratégias, pode promover o aumento do número de falantes. Ele defende ainda que a difusão de uma língua conta, em grande parte, com a promoção dessas línguas na educação, espaço propício à implementação de políticas linguísticas. Essa forma de planejamento, porém, não se dissocia de outras ações, já que as medidas de difusão de uma língua, por meio da educação, são uma das formas de intervir sobre o seu peso.

Nesse sentido, cabe trazer o exemplo da valorização e difusão da língua portuguesa como prioridade da política educativa de Extremadura, Comunidade Autônoma da Espanha intensamente plurilíngue, localizada na fronteira com Portugal. Diversos fatores, como a vizinhança com Portugal, o despertar da cultura portuguesa na Extremadura a partir da década de 1980, a motivação e investimentos na cooperação transfronteiriça (CAPUZ, 2012) e, notadamente, a crescente visibilidade internacional da língua portuguesa, tributária do crescimento econômico dos países lusófonos e de ações política linguística no âmbito da CPLP, levaram o Governo da Extremadura a potencializar o ensino dessa língua como parte do planejamento linguístico-educacional desse território. A medida torna a língua obrigatória em diferentes níveis de ensino como segunda ou terceira língua, insere-a em programas de educação bilíngue espanhol-português e vem ganhando espaço no ensino superior e em escolas de idiomas¹⁵.

¹⁴ “A proposição de políticas linguísticas envolve decisões relativas ao ensino e uso de línguas, e sua formulação cuidadosa por parte dos que possuem autoridade para tanto, a fim de orientar outros.” (WILEY, 1996, p. 109, tradução nossa).

¹⁵ Ver Pimenta (2013).

Mapa 1: Localização da Extremadura.

Fonte: Google Maps.

Kaplan e Baldauf (1997 apud garcía; MENKEN, 2010) irão propor o termo *language-in-education planning*, traduzido aqui como **planejamento linguístico-educacional** para se referir à terceira categoria de planejamento proposta por Cooper (apud HAMEL, 1993), mas que vai além do objetivo de aumentar o número de falantes de uma determinada língua. O planejamento linguístico-educacional é concebido como forma de intervenção voltada ao sistema educacional e a processos educativos. Assim, as decisões sobre seleção das línguas de instrução e línguas-alvo do ensino, bem como a produção de recursos didáticos em determinadas línguas são exemplos de medidas concatenadas dessa forma de planejamento. O entendimento de que várias forças linguísticas e não linguísticas atuam no planejamento linguístico aponta que os usuários da língua não podem ser isolados das condições políticas, sociais e econômicas do meio em que se dá o processo de escolarização.

No que concerne ao planejamento linguístico-educacional, os linguistas descrevem seis etapas a serem consideradas: 1) a proposição de uma política educacional; 2) a articulação da política educacional a uma política curricular, que descreva as línguas a serem implementadas pelo sistema de ensino; 3) a formação dos recursos humanos para a implementação das políticas; 4) a criação de recursos materiais

necessários para a implementação da política (materiais didáticos, espaço instrucional, equipamentos, custos etc.); 5) o trabalho junto à comunidade alvo e suas representações sobre as línguas; e 6) a avaliação da política implementada (a apreciação do currículo, o resultado entre os alunos e professores, a relação custo/benefício das políticas) (MENKEN; GARCÍA, 2010). O conjunto dessas etapas constitui um modelo de gestão das políticas linguístico-educacionais, o que implica em proposição, planejamento, implementação e avaliação.

Ainda no âmbito do planejamento/implementação de políticas linguísticas, outros termos serão concebidos no escopo de diferentes situações sociolinguísticas – a exemplo de *normalización* e *aménagement linguistique*¹⁶ (HAMEL, 1993), como também os sintagmas **planejamento de prestígio** e **planejamento discursivo**, desdobramentos propostos mais recentemente (SEVERO, 2013)¹⁷.

O aumento de pesquisas na área fez alvorecer perspectivas distintas que tratarão o planejamento linguístico não mais somente como a resolução de problemas linguísticos em nível estatal, como forma de desenvolver uma identidade nacional ou resolução de problemas sociais supostamente gerados em razão de diferenças linguísticas. As formas de planejamento linguístico serão também concebidas/analizadas a partir de orientações que, dependendo do contexto sociolinguístico, a(s) língua(s) será(ão) tida(s) ainda como um direito ou como um recurso (RUIZ, 1984), conforme tratarei adiante. Assim, as diferentes ações sobre as línguas serão motivadas “[...] por esfuerzos para asegurar o mantener [determinados] intereses, materiales o inmateriales o de ambos tipos.” (COOPER apud HAMEL, 1993, p. 12)¹⁸, ou seja, devido à variedade de situações sociolinguísticas e diferentes demandas e reivindicações de

¹⁶ O primeiro termo, *normalización*, traduzido para o português como “normalização”, foi proposto pelo sociolinguista catalão Aracil em um contexto de luta política contra a ditadura de Franco, que visava interferir sobre a forma e o peso da língua catalã de forma a reconhecê-la como língua distinta do espanhol, oficializá-la e ampliar seu uso nas esferas do governo. O segundo termo sem referente em língua portuguesa, *aménagement linguistique*, foi concebido no âmbito da francofonia para designar a intervenção sobre as línguas, porém não mais feita exclusivamente pelo Estado, mas envolvendo a participação dos cidadãos (HAMEL, 1993; CALVET, 2007; SPOLSKY, 2009).

¹⁷ Conforme Severo (2013) apresenta, o termo planejamento de prestígio é proposto por Baker (2003 apud SEVERO, 2013) para referir-se a formas de planejamento que visam a influenciar a avaliação de usos linguísticos, enquanto que planejamento discursivo é uma proposição de Bianco (2004 apud SEVERO, 2013) para referir-se a formas de planejamento encarregadas do trabalho ideológico de instituições, mídia, discursos de autoridade.

¹⁸ “[...] por esforços para assegurar ou manter [determinados] interesses, materiais ou imateriais ou ambos.” (HAMEL, 1993, p. 12, tradução nossa).

grupos linguísticos, bem como uma variedade de atores no processo de gestão de línguas.

Em uma perspectiva distinta a de estudos que centram as análises com base no tradicional binômio Política Linguística – Planejamento Linguístico, Spolsky (2005, 2009) propõe uma abordagem em que identifica três componentes inter-relacionados da Política Linguística: as crenças (ideologias e representações em torno das línguas), as práticas linguísticas (quais/como as línguas são usadas/praticadas em dado contexto)¹⁹ e a gestão (ações/estratégias que intervêm sobre as crenças e práticas). Spolsky considera que o estudo e a análise em Política Linguística devem levar em consideração esses três componentes. Segundo o linguista, uma política linguística pode existir mesmo onde não é explícita ou estabelecida em documentos formais escritos por alguma autoridade. Como as políticas linguísticas referem-se a escolhas em torno das línguas em contextos dos mais diversos, Spolsky (2005, 2009) propõe um modelo que não leve em conta somente as **políticas linguísticas de jure**, mas também os diferentes sujeitos, as diferentes instituições em seus mecanismos/possibilidades de intervenção sobre as línguas, a exemplo do IPOL, as ideologias e a interação entre eles. Esse conjunto de elementos pode evidenciar uma **política linguística de facto** que se concretiza por meio de um multifacetado processo de gestão.

Oriunda do latim, a palavra gestão significa ato ou efeito de gerir, administrar, gerenciar. Gerenciar, por sua vez, pressupõe um conjunto de práticas e estratégias, bem como a mobilização de recursos para organizar e conduzir situações, estabelecer e alcançar metas, intervir, gerar mudanças.

Calvet (2002, 2007) lança mão do termo gestão quando apresenta a distinção gestão *in vivo* e gestão *in vitro*. A primeira, segundo sua definição “[...] refere-se ao modo como as pessoas, cotidianamente confrontadas com problemas de comunicação, os resolvem.” (CALVET, 2002, p.146). Isso sem que necessariamente haja uma relação direta com decisões oficiais ou legais. Ou seja, a gestão *in vivo* é resultante de uma prática que se dá de modo espontâneo. Essa forma de gestão, segundo explica, resulta em línguas aproximativas, línguas veiculares, ou seja, novas formas criadas pelos falantes para assegurar a comunicação, que não têm relação direta com as decisões oficiais.

A gestão *in vitro*, por sua vez, dá-se no nível de cientistas e decisores, no nível das universidades, das academias de línguas, das

¹⁹ Práticas linguísticas são compreendidas como os comportamentos e escolhas observáveis dos falantes em relação ao repertório linguístico de que dispõem.

instituições legisladoras e reguladoras, que atuam na proposição e execução de leis e projetos, nas investigações com vistas à normalização de línguas, dentre outros. Em sua obra, *As políticas linguísticas* (CALVET, 2007), ele se concentra nessa segunda abordagem, a qual chama de abordagem do poder. No entanto, conforme explicitarei anteriormente, compreendo que o poder é exercido em múltiplas escalas e esferas, não sendo se exclusividade de determinados agentes ou instituições.

Spolsky (2009), por sua vez, utiliza o termo *language management*, que traduzo como gestão de línguas²⁰, para referir-se ao esforço explícito e observável de alguém, ou de algum grupo, que exerça autoridade sobre outros em determinado domínio, no sentido de fazê-los modificar suas práticas linguísticas e/ou representações e crenças em torno de uma ou mais línguas. Entendida como um fenômeno social e que, dada essa natureza, envolve a interação de diferentes participantes, entidades e circunstâncias (sociais, políticas, religiosas, econômicas, ideológicas, estruturais) em seus diversos níveis e tipos de atuação, para ser analisada e compreendida, a gestão de línguas deve levar em conta esses elementos inter-relacionados.

No que concerne aos agentes da gestão, Hamel (1993, p. 6)²¹ afirma que “[...] la posibilidad de intervenir sobre la lengua está determinada por las relaciones de poder vigentes entre los actores y grupos sociales”, ou seja, relações de força (poder) que, no confronto entre dois ou mais polos desiguais, produzem estados de poder (FOUCAULT, 2001, 2004; RAFFESTIN, 1993). Essa assunção descentraliza a gestão de línguas como exercício do poder de exclusividade do Estado ou de órgãos e instituições correlatas na formulação de leis de línguas, por exemplo.

Nesse sentido, Shohamy (2006) introduz o conceito de **mecanismos** ou aparatos políticos (*policy devices*), que se situam entre as ideologias e as práticas e através dos quais as políticas são implementadas, incorporando, assim, as **agendas ocultas**. A linguista argumenta que mesmo as políticas explícitas que sustentam o multi/plurilinguismo nem sempre refletem as políticas *de facto*, servindo somente como declarações e intenções, mas que não saem do papel. Desse modo, ela entende que as políticas *de facto* são determinadas por

²⁰ Broch (2014) traduz o termo como gerenciamento linguístico. Opto por traduzi-lo como gestão de línguas em razão da ótica construída neste trabalho.

²¹ “[...] a possibilidade de intervir sobre a língua está determinada pelas relações de poder vigentes entre os atores e grupos sociais [...]” (HAMEL, 1993, p. 6, tradução nossa).

uma série de mecanismos que, por vezes, perpetuam uma Política Linguística vigente e contribuem para que ideologias difundam-se de forma homogênea e hegemônica (SHOHAMY, 2006, p. 52-53). Tais mecanismos incluem leis, documentos normativos, políticas linguístico-educacionais, exames de proficiência, a disposição das línguas no espaço público, ideologias, propaganda e coerção. Assim,

A questão do poder fica empobrecida quando é colocada unicamente em termos de legislação, de Constituição, ou somente em termos de Estado. O poder é mais complicado, muito mais denso e difuso que um conjunto de leis ou aparelho de Estado. (FOUCAULT, 2004, p. 221).

É nessa direção que versa a perspectiva deste trabalho.

Tomando a palavra gestão como um conjunto de ações, formas de intervenção e estratégias, conforme indicado na introdução, defino a **gestão de línguas**²² como a administração da presença e do lugar das línguas em dada sociedade ou espaço social por meio de estratégias e/ou práticas adotadas por sujeitos e/ou grupos que exercem algum nível de autoridade (poder), intervindo nas relações dos falantes com as línguas. Tais estratégias e/ou práticas são/podem ser adotadas, por exemplo, como forma de lidar com situações não previstas ou críticas em dado contexto de coexistência de línguas. Para tanto, os participantes/agentes lançam mão da autoridade que exercem em dado domínio para conduzi-las.

A **presença** de uma ou mais línguas em dado espaço pode ser fruto de estratégias ou práticas de gestão. A **ausência** de uma língua em dado espaço, do mesmo modo, pode ser também o efeito de ações com vistas ao silenciamento, apagamento e/ou deslocamento dessas línguas, ou seja, a produção da inexistência, da invisibilidade nesse espaço. No referente ao **lugar**, entendido como a posição que as línguas ocupam em dado sistema, sua gestão em dado espaço pressupõe o efeito de presença das línguas.

Trata-se, portanto, é um fenômeno que se dá em diversos

²² O termo gestão de línguas deve ser lido aqui como gestão de um número de línguas, de diferentes línguas. Não me refiro aqui à gestão do *corpus* de uma língua, muito embora também essa forma de gestão (chamada neste trabalho de planejamento de *corpus*) também envolva agentes que exercem poder na intervenção sobre a língua, a exemplo dos especialistas que agiram na proposição/construção do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

domínios, ou seja, locais e/ou situações de interação caracterizadas pelos papéis sociais desempenhados pelos seus participantes, pelos significados atribuídos pelos participantes ao espaço que ocupam (físico/social), bem como pelas normas que regulam as interações em dado espaço.

Fishman (1972 apud MELLO, 2003; SPOLSKY, 2009) identifica alguns domínios que considera principais para análise (família, escola, igreja, trabalho, rua e vizinhança), ressaltando, no entanto, que a noção de domínio não se restringe ao espaço físico, mas à situação que se opera em determinado espaço de interação, levando também em conta os participantes, seus papéis sociais. Faço alusão aqui ao conceito de território, retomando Souza (2001, p. 86): “[...] um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade”. Não se trata, portanto, de uma visão determinista do domínio, uma vez que considero que o processo de gestão é dinâmico e compreende diversas facetas que se relacionam entre si e com os sujeitos envolvidos. Atores esses que exercem níveis variados de poder em outros domínios, em outros territórios, que se entrelaçam constantemente de forma complementar, ou gerando pontos de tensão.

Dessa forma, a gestão de línguas se dá no embate de forças intrínseco a todas as relações em que a manipulação das situações de uso das línguas ou das línguas em si constituem-se como instrumentos ao exercício do poder. Essa gestão se dá, portanto, de forma multidimensional, envolvendo diversos sujeitos, grupos, instituições, agências e estruturas em suas possibilidades/recursos, bem como os princípios que orientam a atuação e esferas de intervenção de cada um deles, além das representações construídas sobre as línguas na sociedade.

Conforme Spolsky (2005) exemplifica, a manipulação sobre as situações linguísticas e sobre as línguas irá variar de níveis macro – tal qual a sanção de leis por parte de poderes do Estado, instituindo normas de uso de determinada língua – a níveis micro – a exemplo da gestão de línguas no seio familiar, conduzida por um membro de mais autoridade.

The language manager might be a legislative assembly writing a national constitution. Or it might be a national legislature, making a law determining which language should be official. Or it could be a state or provincial or cantonal or other local governmental body determining the

language signs. It can be a special interest group seeking to influence a legislature to amend a constitution or make a new law. It can be a law court determining what the law is, or an administrator implementing (or not) a law about language. Or it can be an institution or business, deciding which languages to use or teach or publish or provide interpreters for. Or it can be a family member trying to persuade others in the family to speak a heritage language. (SPOLSKY, 2005, p. 2153)²³.

No que tange ao papel dos educadores no processo de gestão, as suas formas de ação e/ou intervenção irão variar em razão do modelo de sistema educacional (mais ou menos centralizado), o grau de autonomia e autoridade (poder) que exercem, os recursos de que dispõem a seu favor, as diferentes formas de engajamento, as maneiras como interpretam/negociam/rejeitam as políticas vigentes, o ambiente sociolinguístico em que se inserem (SHOHAMY, 2006; SPOLSKY, 2009; MENKEN; GARCÍA, 2010).

Hornberger (2010), com base em pesquisa realizada no contexto da Reforma Educacional da Bolívia, em 1994, com vistas à implementação de um modelo de educação intercultural bilíngue, argumenta quanto à importância dos atores locais na implementação de políticas. A ausência de suporte da comunidade local, manifestações de resistência ou interpretações divergentes em relação às medidas propostas podem desencadear o insucesso de uma política linguística vertical ou da instituição de práticas localizadas em torno das línguas.

Shohamy (2010) apresenta uma situação verificada no Estado de Israel, onde ambas as línguas árabe e hebraico são oficiais. Segundo explica, em 1996 o Ministério da Educação de Israel elaborou uma política linguística abrangente, que determinou que as línguas oficiais ao

²³ “O gestor de língua pode ser uma assembleia legislativa escrevendo o texto de uma constituição nacional. Ou pode ser um legislador nacional, propondo uma lei determinando que língua deverá ser oficial. Ou pode ser uma secretaria de estado, provincial, cantonal ou de outro governo local, determinando as línguas de placas, informações. Pode ser, ainda, um grupo especial buscando influenciar a legislação ou propondo emendas à constituição ou propondo uma nova lei. Pode ser o Poder legislativo determinando qual é a lei, ou um administrador implementando ou não uma lei sobre as línguas. Ou pode ser uma instituição ou empresa, decidindo que línguas usar ou ensinar ou publicar ou para que língua prover intérpretes. Ou ainda, pode ser um membro da família tentando persuadir outros membros a falar a língua de herança cultural.” (SPOLSKY, 2005, p. 2153, tradução nossa).

lado do inglês (devido ao estatuto de língua franca) deveriam ser incluídas no currículo. Segundo o documento que expressa essa política, em escolas localizadas em comunidades judaicas, as línguas devem ser aprendidas segundo a ordem: hebraico, árabe (ou francês em alguns casos) e inglês. Já nas escolas árabes, a sequência é: árabe, hebraico e inglês. A introdução tanto do árabe na escola judaica, quanto do hebraico nas escolas árabes ocorre compulsoriamente durante três anos. No entanto, devido aos conflitos vivenciados por ambos os grupos (israelenses e palestinos), as atitudes em relação ao outro e às suas línguas são, de forma geral, negativas, o que é acentuado pela forma como a variedade da língua é introduzida nas escolas (no caso do árabe moderno padrão) ou devido aos outros elementos que consolidam a representação do hebraico na sociedade (exames, mídia etc.).

Por conta disso, algumas escolas vêm implementando, sem apoio do Ministério de Educação de Israel, políticas linguísticas insurgentes para fazer do ensino das línguas um espaço de promoção de atitudes positivas. Tal é o caso de escolas que adotam um modelo de educação bilíngue e bicultural mantendo dois professores em sala de aula (um israelense e um palestino), visando tanto à aproximação dos grupos, como à amenização de conflitos interétnicos e a valorização do árabe falado (dialetos palestinos) entre as crianças judias. A escola utiliza um currículo padrão não religioso, recebe apoio de uma ONG ('YadB'Yad), mas não possui o apoio do Ministério de Educação.

A breve apresentação dessas duas experiências coloca-nos diante da possibilidade de ingerência dos atores locais no processo de gestão de línguas e das políticas linguísticas (SPOLSKY, 2005; SHOHAMY, 2006, 2010; HORNBERGER, 2010; MENKEN, GARCÍA, 2010), ainda que variem em níveis de autoridade. Reiterando, essa capacidade de ação dos atores locais, chamada aqui também de agência, dá-se no encontro e (des) equilíbrio entre conhecimento, recursos disponíveis, habilidades, representações em torno das línguas e reflexão dos indivíduos e comunidade local em relação às restrições, recursos e possibilidades/dificuldades propiciadas pelo sistema ou, usando o termo de Fishman (1995), ao domínio em que se inserem.

A partir desse referencial teórico, retomamos aqui o objetivo central desta pesquisa: verificar **se** e **como** os educadores de escolas brasileiras, situadas na fronteira, inscrevem-se (participam/agem) no processo de gestão do multi/plurilinguismo nos espaços da escola.

Considerando o fato de que esses educadores fazem parte de um sistema educacional, concluo, aqui, aludindo a uma das precauções

metodológicas de Foucault (2004, p. 182) para fins da análise do poder:

Trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras do direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se muda de intervenção material, eventualmente violento.

2.3 ORIENTAÇÕES/MOTIVAÇÕES POLÍTICO-LINGUÍSTICAS

A natureza das diferentes formas de gestão de línguas deriva de orientações/motivações de seus gestores em relação às línguas e ao papel que desempenham na sociedade. Possuem objetivos diversos e mesmo o conagração de diferentes deles em uma mesma proposta de ação sobre as línguas. Esses objetivos, que podem ser políticos, econômicos, culturais, religiosos ou educacionais, são fruto de ideologias ou representações que refletem desde interesses ou crenças locais a grandes demandas globais, do que se pode apreender que as Políticas Linguísticas não são concebidas no vácuo (SHOHAMY, 2010).

Ao analisar diferentes medidas de planejamento linguístico nos Estados Unidos da América na década de 1980, Ruiz (1984) identificou duas diferentes orientações em torno das ações e decisões em torno das línguas – língua-enquanto-problema (*language-as-problem*) e língua-enquanto-direito (*language-as-right*) – e propôs uma terceira classificação para dar conta de analisar outras ações sobre as línguas cujas orientações pareciam não ser compatíveis com as anteriores – a língua-enquanto-recurso (*language-as-resource*). Embora as análises do linguista refiram-se às situações sociolinguísticas daquele país em dado período, a classificação proposta por ele pode ser entendida como categoria de análise de intervenções sobre as línguas e sobre seus usos em diversos contextos, uma vez que possibilita depreender ideologias, representações e atitudes linguísticas a elas relacionadas.

Conforme ele explica, as orientações se referem a um conjunto de motivações em relação às línguas e aos papéis que desempenham na sociedade. Elas norteiam as intervenções sobre as línguas, podem ser inconscientes ou não, e residem em quaisquer argumentos em torno das

línguas e seus papéis. Desse modo, para Ruiz (1984) faz parte dos estudos em Política e Planejamento Linguístico identificar tais orientações em políticas e propostas que já existem. Ruiz (1984, p. 16) explica ainda:

Orientations are basic to language planning in that they delimit the ways we talk about language and language issues, they determine the basic questions we ask, the conclusions we draw from the data, and even the data themselves. Orientations are related to language attitudes in that they constitute the framework in which attitudes are formed: they help to delimit the range of acceptable attitudes toward language, and to make certain attitudes legitimate.²⁴

A gênese do planejamento linguístico, enquanto área do conhecimento a serviço de ações estatais, foi norteadada pela orientação a que o linguista chama de língua-enquanto-problema, em que os problemas de comunicação eram a base para a proposição de um planejamento linguístico: *“Theoretically, wherever there is a communication problem concerning language, language planning is possible.”* (KARAM, 1974 *apud* RUIZ, 1984, p. 18)²⁵. O multilinguismo, a indefinição quanto à língua que representaria o ideal de cultura e identidade de um povo, bem como a ausência de normatização figuravam como questões a serem resolvidas no âmbito da Política Linguística de determinado Estado. Vale fazer uma ressalva, no entanto, que o ‘problema’, muitas vezes relaciona-se a questões de ordem social e não linguística, conforme apresento adiante.

No contexto brasileiro, Oliveira e Altenhofen (2011) relacionam uma série de motivações²⁶ político-linguísticas que orientaram

²⁴ “As orientações são elementares para o planejamento linguístico no sentido de que elas delimitam as formas como falamos sobre as línguas e questões linguísticas, elas determinam as questões básicas que perguntamos, as conclusões a que chegamos a partir dos dados, e mesmo os dados em si. As orientações estão relacionadas às atitudes linguísticas no sentido de que constituem o enquadre em que as atitudes são formadas. Elas ajudam a delimitar a gama de atitudes aceitáveis em torno de uma língua e tornar algumas atitudes como legítimas.” (RUIZ, 1984, p. 16, tradução nossa).

²⁵ “Teoricamente, onde quer que haja um problema de comunicação relativo à língua, o planejamento linguístico é possível [...]” (RUIZ, 1984, p. 18, tradução nossa).

²⁶ Utilizo aqui motivações, já que esse é o termo utilizado pelos autores (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011), mas compreendo que podem ser entendidas também como orientações.

intervenções sobre as línguas no país, dentre as quais: a negligência em relação às situações de bilinguismo social e de seu valor para a aprendizagem formal; o mito da homogeneidade linguística como forma de promoção de uma identidade nacional; a repreensão de várias línguas em favor de uma língua oficial pretensamente mais correta.

Tomando a classificação proposta por Ruiz (1984), posso dizer que a orientação que permeia os casos citados é a que o linguista classificava como língua-enquanto-problema, já que tanto a diversidade interna às línguas quanto a diversidade de línguas poderiam ir de encontro aos ideais de unificação nacional, entendida como uniformização.

De volta ao contexto dos Estados Unidos da América, no âmbito da educação, a orientação língua-enquanto-problema balizou a formação de programas de Educação Bilíngue de transição, amplamente difundidos no país, como forma de levar imigrantes ao aprendizado efetivo do inglês. O bilinguismo, nesse caso, estava associado a problemas de escolarização e problemas de ordem social. Assim, como o bilinguismo era relacionado à educação dos mais pobres e incapacitados e dos imigrantes muitas vezes não desejados, muitos modelos de Educação Bilíngue desenvolvidos naquele país, incluso em contextos de fronteira com o México, visavam a desenvolver entre as crianças a fluência na língua nacional (o inglês), uma forma de garantir a unidade e de capacitar os imigrantes na língua de prestígio (RUIZ, 1984). Em verdade, consiste em estratégia baseada em um ideal monolíngue e monocultural, visando à manutenção de uma relação de poder.

Segundo Cummins (2010, p. 13), o presidente Ronald Reagan em 1981 caracterizou a Educação Bilíngue como algo absolutamente errado e contrário à ideologia americana. Como consequência dessa orientação, o país possuía o que linguistas apontavam como uma grande deficiência em capacidades linguísticas, já que, além de não desenvolverem habilidades linguísticas entre essa população em nenhum nível, também não promoviam a manutenção de línguas que não o inglês (RUIZ, 1984, p. 26). A orientação língua-enquanto-problema resultou em problema do ponto de vista do desenvolvimento e fomento do multilinguismo, aspecto hoje presente na agenda da UNESCO e em uma diversidade de pesquisas acadêmicas no âmbito daquele país.

O fomento de programas/modelos de educação bilíngue públicos, fosse para atender minorias linguísticas ou para desenvolver entre as crianças e jovens uma habilidade de comunicação integral em outra

língua além do português, não esteve na agenda do Estado Brasileiro, conforme será discutido no capítulo seguinte.

A Constituição Federal de 1988 alavancou uma mudança de perspectiva em relação à diversidade linguística do país. Os direitos culturais passaram a ser entendidos como formas de expressão da identidade de grupos e, dentre os quais, inserem-se as línguas. Nesse sentido, o direito dos povos indígenas de resguardarem suas línguas, entendidas como repositórios de suas culturas, será respaldado por lei. Apesar disso, conforme evidencia Cavalcanti (1999, p. 395), é somente em 1991 que a educação indígena irá figurar na Constituição Brasileira como responsabilidade do governo, embora na prática o movimento para a formação desses modelos de educação esteja ainda atravessando por diversos estudos para se consolidar. Oliveira (2009b, p. 24-25) reitera que,

[...] a Constituição de 1988 reconhece aos índios o direito às suas línguas, pelo menos no aparato escolar, em dois artigos (210 e 231), fato que foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, também em dois artigos (78 e 79). [...] Diga-se de passagem que esses direitos foram ancorados na Constituição por ativa participação do movimento indígena no processo da constituinte.

Há que se ressaltar, também, que esse reconhecimento por parte do governo brasileiro compõe um movimento internacional pela valorização dos direitos linguísticos que estão na ordem dos direitos humanos. Nesse sentido, pode-se remeter ao que Ruiz (1984) chamou de **língua-enquanto-direito**, uma orientação que surge em um momento de reivindicação e negociação de grupos por seus direitos linguísticos.

As crescentes mudanças na estrutura global (economia, comunicação, tecnologia, demografia etc.), resultantes do processo de globalização e da integração entre diversas culturas, gerará reflexos nas sociedades, nas relações entre as pessoas e delas com as suas e demais línguas. Nesse novo cenário, o reconhecimento internacional da importância das línguas na formação da identidade individual e coletiva, integração social, acesso à educação e tecnologias, bem como o desenvolvimento humano será a base para uma diferente orientação, que entenderá a língua como um direito humano básico, como um elemento importantíssimo no cenário da diversidade global, como patrimônio cultural imaterial (HAMEL, 2003; OLIVEIRA, 2003; UNESCO, 2008).

Em relação aos direitos linguísticos, Hamel (2003, p. 51-52) explica que,

[...] o conceito de direito linguístico adquire uma importância cada vez maior. Os direitos linguísticos fazem parte dos direitos humanos fundamentais, tanto individuais como coletivos, e se sustentam nos princípios universais da dignidade dos humanos e da igualdade formal de todas as línguas.

Minorias linguísticas, cujas línguas encontram-se sob o risco de extinção face ao desprestígio crescente de uso entre gerações e em contato com línguas economicamente mais valorizadas, serão fonte de estudos no âmbito da Política Linguística com vistas a sua manutenção, revitalização e promoção, a exemplo da pesquisa realizada por Seiffert (2009) em São Bento do Sul, no Estado de Santa Catarina.

Entendendo que as línguas são constitutivas de identidades, esforços e propostas em favor dessas línguas, elas receberão atenção de pesquisas e governos. O desenvolvimento de estratégias para a promoção de relações harmoniosas entre línguas locais, nacionais e globais passa a constar na agenda política de diversos países, dentre os quais menciono o exemplo do Peru, que adotará uma política de revitalização do *quéchua* por meio de uma proposta de Educação Intercultural Bilíngue (VALDIVIEZO, 2010).

A intensificação dos debates acerca da natureza dos direitos linguísticos originará uma gama de compreensões acerca do conceito, visto que abrangerá desde direitos individuais a direitos coletivos, desde o direito ao acesso a serviços e processos públicos em língua materna (educação, procedimentos jurídicos ou administrativos etc.) até o direito de manifestar-se, promover e divulgar a língua sem o risco de discriminação (RUIZ, 1984; HAMEL, 2003). Para Ruiz (1984), as diversas nuances do conceito de Direito Linguístico estariam no cerne de diversas ações de Política Linguística, compondo, dessa forma, uma orientação que não mais veria as línguas enquanto problemas a serem sanados, mas direitos inalienáveis dos indivíduos e grupos humanos, que caberiam aos governos e aos Estados assegurar.

No ano de 1996, durante a Conferência Mundial dos Direitos Linguísticos, realizada em Barcelona, foi assinada a **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**, documento fruto da reflexão de especialistas e organizações, que apresenta as bases para a compreensão do conceito de Direito Linguístico e suas implicações em diversos

setores da sociedade (administração pública, educação, onomástica, mídia etc.). Segundo Oliveira (2003, p.11) o documento “[...] visa, sobretudo, tornar-se um instrumento importante nas mãos daqueles que lutam contra qualquer tipo de discriminação linguística [...]”, uma vez que promove a defesa de minorias linguísticas e línguas em vias de extinção.

Mas, não só o reconhecimento dos direitos linguísticos para a promoção dos valores culturais e identitários para o pleno exercício da cidadania figurariam nas propostas de planejamento linguístico. Como na conjuntura do mundo globalizado o multilinguismo passa a ser considerado como potencialidade, “[...] as línguas passaram a ocupar um novo lugar na sociedade. [...] Uma língua não basta mais. Não se postula mais, como política de Estado, que a população de um país permaneça ou se torne monolíngue.” (OLIVEIRA, 2010, p.22).

No contexto que analisou, Ruiz (1984) apontou que, apesar dos avanços proporcionados pela discussão de direitos linguísticos, a orientação língua-enquanto-direito, como norteadora de novas políticas, gerou também uma série de controvérsias e embates em relação aos grupos envolvidos (grupos minoritários *versus* grupos majoritários, crianças *versus* sistema escolar etc.), no sentido de que direitos de minorias algumas vezes eram afirmados sobre os direitos das maiorias. Assim, ele propôs classificar separadamente uma diferente orientação que incide sobre ações sobre as línguas e que congrega as potencialidades da orientação língua-enquanto-direito com vistas à promoção da democracia e pluralismo linguístico, bem como desenvolvimento econômico, social e educacional: a **língua-enquanto-recurso**.

Estariam inseridas nessa diferente classificação uma gama de possibilidades, como: capacitação de indivíduos para lidar com novas tendências de um mundo economicamente mais competitivo e desempenhar funções diplomáticas, facilitar a comunicação e cooperação internacional, promover a divulgação de conhecimentos científicos, propiciar maior coesão social, bem como salvaguardar o patrimônio linguístico de várias comunidades, no sentido de promoção da diversidade linguística.

As lições das orientações língua-enquanto-direito e língua-enquanto-recurso ecoam tanto na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (OLIVEIRA, 2003) quanto no documento apresentado pela UNESCO, ao declarar em 2008 o **Ano Internacional das Línguas**, uma vez que enfatizam a importância das línguas em um mundo globalizado,

dos pontos de vista político, cultural e econômico, enfatizando ainda ideias como as de preservação da herança cultural, participação equitativa das comunidades, desenvolvimento sustentável e cooperação.

Language is fundamental to communication of all kinds, and it is communication that makes change and development possible in human society. Using – or not using – certain languages today can open a door, or close it, for large segments of society in many parts of the world.

In the meantime, there is growing awareness that languages play a vital role in development, in ensuring cultural diversity and intercultural dialogue, but also in strengthening co-operation and attaining quality education for all, in building inclusive knowledge societies and preserving cultural heritage, and in mobilizing political will for applying the benefits of science and technology to sustainable development. (UNESCO, 2008).²⁷

No âmbito do MERCOSUL, por exemplo, pode-se dizer que as recentes ações e medidas em torno da difusão e valorização das línguas oficiais do bloco econômico (como as leis bilaterais de ensino de português e de espanhol), assim como as ações e políticas linguístico-educacionais próprias para os contextos de fronteira (vide Cap. 3) são norteadas pela orientação língua-enquanto-recurso. Nesse caso, um recurso ao fortalecimento das relações multilaterais entre os países do bloco perpassando a integração e intercâmbio linguístico-cultural entre as comunidades dos diferentes países.

Retomando a taxonomia das orientações político-linguísticas propostas por Ruiz (1984), partindo de um nível macro para a

²⁷ “A língua é fundamental para todo tipo de comunicação e é a comunicação que torna as mudanças e o desenvolvimento possíveis na sociedade humana. Usar – ou não usar – determinadas línguas atualmente pode abrir ou fechar uma porta para grandes segmentos da sociedade em muitas partes do mundo. Até então, há crescente conhecimento de que as línguas desempenham um papel vital para o desenvolvimento, para a garantia da diversidade cultural e do diálogo intercultural, mas também para o fortalecimento da cooperação e da conquista da educação de qualidade para todos, para a construção de sociedades inclusivas de conhecimento, para a preservação da herança cultural, para a mobilização de vontade política visando à aplicação de benefícios da ciência e da tecnologia para o desenvolvimento sustentável [...]” (UNESCO, 2008, tradução nossa).

especificidade da gestão das línguas nos espaços institucionalizados de ensino, entende-se que tais orientações podem ser identificadas no âmbito das ações de gestão de línguas existentes nos espaços das escolas. Importante ressaltar, no entanto, que não as considero como estanques, de modo que considero como possibilidade a identificação de diferentes orientações em uma mesma proposição/ação sobre as línguas.

Dado o exposto, entendo que as ações/estratégias dos educadores para lidar com o bi/multi/plurilinguismo nos espaços da escola podem ser analisadas tomando como referência a classificação das orientações político-linguísticas. Portanto, de forma a identificar e analisar que fatores intervêm sobre as ações dos educadores em torno das línguas, levo em conta as orientações político-linguísticas.

2.4 BI/MULTI/PLURILINGUISTICO: CONCEITOS DE TRABALHO

Considerando a recorrência dos termos **bilinguismo**, **multilinguismo** e **plurilinguismo** no decorrer dessas linhas e seus usos nas seções que virão na sequência, considero importante abrir aqui um parêntese para defini-los em relação ao trabalho aqui realizado.

É extensa e não consensual a produção acadêmica e as noções populares em torno dos termos, pois a forma como são definidos diferencia-se em razão das variáveis implicadas em sua conceituação (geográficas, linguísticas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas) e, também, no sentido de que podem abarcar tanto o nível individual quanto social. A variedade de situações sociolinguísticas, as características dos falantes e as diferentes perspectivas teóricas de que partem as formas de conceituação dão margem à proposição de tipologias diversas para classificar os usos de duas ou mais línguas em dada sociedade e o conhecimento e uso de duas ou mais línguas por um mesmo sujeito.

Os dados desta pesquisa são oriundos de um contexto em que não só diferentes línguas coexistem, mas estão em contato e interação no cotidiano das práticas sociais, constituindo o repertório linguístico diverso de muitos dos habitantes dessa fronteira. São pessoas que, independentemente da escolarização e desde a socialização primária²⁸,

²⁸ Socialização primária se refere aos primeiros contatos de um indivíduo (na infância) com a sociedade, que consiste na exposição e vivência de processos básicos de integração e que o propicia a interação com o meio e com outros indivíduos, a aprendizagem e apreensão de valores e condutas, bem como noções de como agir e reagir em diversas circunstâncias, dado

estão expostas ao uso regular e alternante de duas ou mais línguas nos diversos espaços sociais. É regular no sentido de que o uso de mais de uma língua (ou elementos de línguas político-linguisticamente definidas) em diferentes espaços sociais faz parte do cotidiano dessas pessoas. É alternante no sentido de que, dadas as diferentes circunstâncias de interação e o contato dessas línguas na fronteira, os sujeitos desse contexto alternam os usos dessas línguas ou alternam em uma mesma enunciação elementos de línguas definidas politicamente, conforme será possível verificar em capítulos posteriores.

Decorre que esses sujeitos desenvolvem repertório linguístico formado de duas ou mais línguas, resultante da interação nessa/com essa realidade sociolinguística. Isso também implica no desenvolvimento de níveis de competência diversos nas diferentes habilidades linguísticas em cada uma das línguas.

Assim considerando, a compreensão de bilinguismo que utilizo aqui não se pauta na existência de falantes bilíngues perfeitos que tenham controle e fluência idênticos em duas ou mais línguas, ideias que permeiam as definições de Bloomfield (1933) e Thiery (1978) (*apud* GROSJEAN, 1982; APPEL; MUYSKEN, 1996), e que apresentam casos raros. Tais definições partem de uma perspectiva psicológica e pautam-se na competência linguística dos falantes, um aspecto de difícil mensuração. Em face da ótica construída nesse trabalho, a perspectiva a partir da qual se compreende bilinguismo é sociológica, ou seja, levando em conta a aprendizagem/aquisição das línguas no contexto social.

Nessa perspectiva, Grosjean (1982) define bilíngue como alguém que usa duas línguas²⁹ na comunicação diária de modo regular e não aquele que possui domínio e usa ambas as línguas com perfeição. Appel e Muysken (1996, p. 11), por sua vez, que propõem definir o termo da seguinte forma: “Cualquiera que emplee dos o más lenguas en alternância es bilíngue”³⁰.

Garcia (2009, 2012), define o bilíngue como uma pessoa que possui habilidade para usar línguas de forma diferente e que possui experiências diversas e incomparáveis com cada uma das línguas ou elementos linguísticos que compõem seu repertório linguístico. Ela

o enquadramento cultural em que se inscreve. A partir desse processo inicial, o indivíduo se insere gradativamente em dada sociedade e em seu sistema de regras (BERGER; LUCKMAN, 1994).

²⁹ Para Grosjean (1982), o prefixo **bi** faz referência ao uso de duas línguas.

³⁰ “Qualquer um que utilize duas ou mais línguas em alternância é bilíngue.” (APPEL; MUYSKEN, 1996, p. 11, tradução nossa).

caracteriza a forma como os bilíngues fazem uso de seu repertório linguístico como *translanguaging*³¹. Segundo sua concepção, os bilíngues possuem repertório linguístico único a partir do qual selecionam estrategicamente e de modo flexível dessa base única elementos ou formas de comunicação de línguas descritas como independentes e diferentes para se comunicarem.

Em face dessa exposição e considerando as peculiaridades do ambiente sociolinguístico em que se procedeu à pesquisa, compartilho da colocação de Maher (2007, p. 79):

[...] existem vários tipos de sujeitos bilíngues no mundo, porque o bilinguismo é um fenômeno multidimensional. Somente uma definição suficientemente ampla poderá abarcar todos os tipos existentes. E talvez, esta fosse suficiente: o bilinguismo, condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua.

No contexto da União Europeia, verifica-se a definição de pessoa plurilíngue apresentada por Coste *et al* (2009, p. 20) como aquela que possui repertório linguístico não estável, formado de diferentes línguas, com competências de diversos níveis nas línguas que compõem tal repertório. O plurilíngue configura-se como aquele capaz de gerir seu repertório, conforme as circunstâncias comunicativas em que se inscreve. Tal definição é semelhante à de bilíngue de Garcia (2009, 2012).

Ainda segundo Coste *et al* (2009), esse falante possui uma competência plurilíngue, conceito que deriva do conceito de plurilinguismo (habilidades de uso de várias línguas por um indivíduo) e que pressupõe não só o manejo de diferentes línguas e recursos linguísticos em diversos níveis de conhecimento como também um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitam agir e interagir em ambientes culturais diversos. Nesse sentido, a definição de pluralidade linguística de Altenhofen e Broch (2011) – a postura de se constituir plural frente à diversidade linguística – equivale à de plurilinguismo antes descrita.

Já no que se refere ao nível social, também são adotados os três

³¹ Considerando a dificuldade de tradução do termo, o que poderia ocasionar prejuízo de sentido, opto por mantê-lo em língua inglesa.

termos (bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo). Os seus prefixos (bi/multi/pluri) oferecem a possibilidade de diferentes interpretações.

No que se refere ao bilinguismo, por exemplo, distingue-se entre **bilinguismo social** e **bilinguismo de elite**. O termo bilinguismo social refere-se, em geral, a sociedades onde são usadas duas ou mais línguas, abarcando uma variedade de graus e formas de bilinguismo entre os falantes em diversos espaços sociais (APPEL; MUYSKEN, 1996). Já o bilinguismo de elite, por sua vez, está relacionado à escolha dos sujeitos por aprenderem/adquirem uma língua de prestígio além de sua língua materna. Nesse caso, desenvolvem-se habilidades linguísticas geralmente em contexto de aprendizagem formal, visando agregar maior *status* ao falante. Conforme Maher (2007) não se trata de um bilinguismo compulsório ou presente em sociedades multilíngues, mas orientado por escolhas.

No âmbito oficial, por exemplo, o Paraguai é caracterizado em instrumentos legais como um país **oficialmente bilíngue** – entendendo bilíngue como *dual* – pois na Política Linguística explícita do país são duas as línguas oficiais (castelhano e guarani), apesar de mais de duas línguas (politicamente definidas ou não) coexistirem em território paraguaio. É nesse sentido que penso que os termos **multilinguismo** e **plurilinguismo** podem contribuir para as discussões.

Na literatura sociolinguística é recorrente a afirmação de que a maioria dos países é **multi** ou **plurilíngue**, ou seja, que em seus territórios (tidos aqui como a materialidade dos territórios nacionais) coexistem diversas línguas, ainda que não oficializadas e/ou promovidas. A coexistência de línguas não pressupõe necessariamente que os indivíduos sejam majoritariamente bilíngues em dado território. Pode haver casos de sociedades em que as pessoas declarem-se, em sua maioria, monolíngues na língua oficial majoritária, mas compartilham do mesmo espaço físico com bilíngues nessa língua majoritária e em mais outra, seja ela língua de herança ou língua autóctone, por exemplo.

Segundo definição apresentada pela Carta Europeia do Plurilinguismo³², o uso do termo **multilíngue** refere-se à coexistência de diferentes línguas em dada sociedade ou espaço, e o termo **plurilíngue** enfatiza a presença dos falantes em seus usos das diferentes línguas que compõem seu repertório linguístico. Dito de outro modo, o termo multilinguismo está para a sociedade, assim como o termo plurilinguismo está para os indivíduos.

³² Ver Observatório Europeu do Plurilinguismo (2005).

Tomando como exemplos Paraguai e Brasil na aplicação dessas definições, quanto ao primeiro pode-se dizer que é um país **multi** e **plurilíngue**, pois além de coexistirem línguas diversas, a população é majoritariamente bilíngue, seja em castelhano e guarani, seja em castelhano e *jopara*³³, seja em outras combinações com outras línguas existentes no território do país.

No Brasil, por sua vez, a Constituição Federal de 1988 institui o português como língua oficial majoritária, conforme se lê no Artigo 13: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. No entanto, a Língua Brasileira de Sinais é também reconhecida como meio legal de comunicação e expressão no país³⁴, e diversas línguas indígenas e de imigração marcam presença em diversas regiões, sendo algumas reconhecidas e cooficiais no âmbito de municípios. Em face dessa diversidade, o Brasil é notadamente multilíngue em razão da existência dessas línguas. Em algumas de suas regiões se verifica o fenômeno do plurilinguismo, no sentido que nesses espaços há grande densidade de pessoas que interagem em diferentes línguas, como é o caso de alguns recortes das fronteiras nacionais.

Dirigindo o olhar para o contexto fronteiriço de Ponta Porã – Pedro Juan Caballero, sobre o qual tratarei no capítulo seguinte, trata-se de um espaço multilíngue, dada a coexistência de várias línguas, mas também de um espaço em que verifica o plurilinguismo, devido à presença numerosa de sujeitos bilíngues que interagem cotidianamente nas línguas oficiais dos dois países e em outras que derivam do contato entre elas. É um espaço em que existe uma dinâmica particular de gestão do multi/plurilinguismo nas práticas cotidianas da comunidade transfronteiriça e nas práticas verificadas no recorte institucional das escolas brasileiras em que se procedeu a esse estudo.

2.5 A GESTÃO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO FORMAL

A determinação ou escolha da(s) língua(s) de instrução dos conteúdos de diferentes áreas do saber, das variedades envolvidas na

³³ Para Meliá (1974 *apud* COUTO, 1994) e Lusting (1996) o *jopara* pode ser entendido como uma interpenetração entre guarani e espanhol, ocasionando em uma *castelhanização* do guarani, uma zona de interferência entre o guarani paraguaio e o espanhol paraguaio. Compreendem, portanto, como um *continuum* entre uma língua e outra, uma espécie de língua geral, fenômeno que ocorre desde o período colonial e que compõe a história e cultura daquele país. Lusting (1996) chamará o *jopara* de **terceira língua paraguaia**.

³⁴ Nos termos da Lei 10.436, decretada em 24 de abril de 2002.

instrução dessa(s) língua(s), do lugar atribuído para as línguas (língua materna, segunda língua, língua estrangeira, língua adicional, língua de herança, língua de acolhimento³⁵), bem como a distribuição quanto à quantidade de horas destinadas à aprendizagem/exposição da(s) língua(s) nos currículos, a adoção de determinadas metodologias de ensino-aprendizagem para o ensino de/nas línguas são todas estratégias que fazem parte da gestão de línguas no âmbito da educação formal institucionalizada.

A autoridade sobre as decisões em torno das estratégias de gestão de línguas e do ensino-aprendizagem de línguas no âmbito da educação formal pode variar significativamente de um contexto para outro, de um país para o outro. Isso porque, além das decisões sobre as línguas estarem, de modo geral, vinculadas às ideologias e medidas em torno das línguas no contexto mais amplo da sociedade e, em alguns casos, à legislação sobre as línguas existentes, também a forma como os sistemas educacionais e de ensino se organizam, em seus diversos níveis de planejamento e administração, incidem sobre a autoridade para o desenvolvimento de ações no âmbito das escolas.

Partindo do questionamento sobre o que determina as políticas linguísticas das escolas, Spolsky (2009) se defrontou com uma variedade de situações e estruturas de gestão que o levaram a depreender que há, de modo geral, um grupo ou indivíduos externos à escola (mesmo que façam parte da comunidade) com a autoridade para estabelecer objetivos e métodos. Tal grupo pode ser o de pais dos alunos, com representação escolhida democraticamente entre os membros de dada comunidade; a escola pode estar sob a autoridade de alguma liderança ou organização religiosa local; pode haver algum corpo organizacional com autoridade sobre um número de escolas em dada região; as escolas podem ser geridas ainda por algum conselho ou por governos mais centralizados e sob o controle de sistemas federais, estaduais, departamentais, municipais ou provinciais.

No último caso, que se verifica de modo mais frequente, a forma como a presença de diferentes línguas é gerida nas escolas está relacionada/condicionada às políticas linguísticas *de jure* e *de facto* em dada sociedade, dentre as quais a maneira como dado sistema educacional e de ensino prevê os espaços e os lugares das línguas. Aludindo à governabilidade de Foucault (2004, p. 291), trata-se do “[...] conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e

³⁵ Sobre essa denominação, ver Grosso (2010).

reflexões, cálculos e táticas [...]” que conforma o território de gestão das línguas pela educação institucionalizada. Um território, porém, não fixo – consoante compreensão de território apresentada – já que as ideologias em torno das línguas e também a legislação que sobre elas versa são também passíveis de mudanças: certeza em que se sustenta o pensar sobre novas/outras formas de abordar a questão das línguas na educação institucionalizada no âmbito da Política Linguística.

No que se refere à escolha da(s) língua(s) que estarão presentes no processo de escolarização como línguas de instrução ou línguas-alvo, de modo geral, restringe-se o universo de línguas de modo que se opta em geral pela(s) língua(s) de maior prestígio naquela sociedade, como a(s) língua(s) oficial(s) do Estado – para o caso de haver uma política explícita que dê ciência dessa oficialidade – e pela(s) língua(s) que goza(m) de maior prestígio no âmbito internacional e para as trocas econômicas e comerciais.

Conforme mencionado na seção 2.3, a concepção e implementação de programas de Educação Bi/Multilíngue, por exemplo, faz parte do processo de gestão das línguas na educação formal. Considerando que um número de programas envolvendo mais de uma língua na escolarização é desenvolvido em contextos de bi/multilinguismo, penso que um olhar sobre essa temática contribua para as análises das ações desenvolvidas pelos educadores no âmbito do OBEDF. Além disso, as diferentes propostas e experiências de Educação Bi/Multilíngue existentes podem fornecer subsídios para proposição de políticas linguístico-educacionais voltadas para diferentes contextos de fronteiras nacionais.

Na literatura, o termo Educação Bilíngue, grosso modo, refere-se ao uso de duas ou mais línguas de instrução em alguma ou várias etapas da escolarização formal, visando ao ensino de conteúdos escolares por meio das línguas e não somente ao ensino das línguas. Cummins (2010) coloca que o termo traz consigo grande complexidade, já que diversos fatores, sejam eles sociopolíticos, sociolinguísticos, psicológicos, econômicos, administrativos e metodológicos, relacionam-se à proposição e estruturação de programas que envolvem o ensino de/em duas ou mais línguas.

As pesquisas em torno da Educação Bilíngue vêm sendo realizadas desde a década de 1920, fato que justifica o volume de publicações na área e a diversidade de pressupostos teóricos e objetivos, que orientam a proposição dos diversos modelos/tipos de programas escolares, que adotam o uso de duas ou mais línguas na instrução

(GARCIA, 1996; BAKER, 2006; CUMMINS, 2010). Isso faz do rótulo Educação Bilíngue por demais difuso, já que ele pode se referir a programas em que se promova o uso e a aprendizagem de duas ou mais línguas, bem como para aqueles em que a instrução é relativamente monolíngue em uma segunda língua, geralmente para crianças de grupos linguísticos minoritários inseridas em uma sociedade cuja língua majoritária precisam aprender (BAKER, 2006).

Mello (2010, p. 119, grifo do autor) coloca que é preciso superar as discussões acerca do significado de educação bilíngue para “[...] investigar *como e por que* os programas bilíngues funcionam da maneira como são num determinado contexto sócio-histórico”. De igual forma, entendo que problematizar o porquê de programas de educação bilíngue inexisterem ou serem raros em alguns contextos de intenso multi/plurilinguismo também contribui para depreender e compreender a gestão de línguas de dada sociedade.

Conforme Baker (2006, p. 208), podem ser diversos os objetivos que norteiam a educação bilíngue, dentre os quais destaco os seguintes: 1) a assimilação por indivíduos ou grupos da língua da sociedade em que se inserem; 2) a provisão de habilidades linguísticas em dada língua com vistas à empregabilidade e *status* em um mundo competitivo; 3) a preservação de identidades étnicas e religiosas; 4) o fortalecimento de grupos de elite e a preservação de suas posições linguísticas privilegiadas na sociedade; 5) a equalização de línguas em termos de prestígio na legislação.

Os tipos/modelos de Educação Bilíngue podem se distinguir de diferentes formas (Hornberger, 1996; Garcia, 1996, 2009b; Baker, 2006)³⁶. Uma forma de classificação parte da distinção entre bilinguismo aditivo e bilinguismo subtrativo, proposta por Lambert (1975 *apud* GARCIA, 2009b). Garcia (1996) explica que alguns tipos/modelos de educação bilíngue têm por objetivo promover o **bilinguismo aditivo**, ou seja, ao longo do processo de escolarização outra língua é adicionada ao repertório linguístico dos alunos. Outros, por sua vez, envolvem o **bilinguismo subtrativo**, ou seja, de modo geral, alunos falantes de línguas diferentes da língua majoritária de determinada sociedade são instruídos tanto em sua língua materna quanto na língua majoritária e, ao longo da instrução, a língua materna é

³⁶ Cabe pontuar que àquilo que Hornberger (1996) chama de modelo de educação bilíngue, Garcia (1996, 2009b) e Baker (2006) irão chamar de **tipo de Educação Bilíngue**. Apesar da distinção terminológica, ambos referem-se à forma como os programas são estruturados a fim de se atingirem objetivos linguísticos, sociais e educacionais.

paulatinamente eliminada do programa sendo, aos poucos, substituída pela língua de maior prestígio social.

Outra forma de distinção dos modelos/tipos de educação bilíngue é caracterizá-los como abordagens de **transição**, **manutenção** ou **enriquecimento**.

A abordagem de **transição**, de forma geral, visa à assimilação linguístico-cultural de forma que os alunos – geralmente indivíduos de grupos linguísticos minoritários – integrem-se ao grupo linguístico de maior prestígio em detrimento de suas línguas. Por assimilação, portanto, entende-se o processo pelo qual um grupo é levado a estar em conformidade com uma cultura e língua dominantes, por meio de práticas de coerção com vistas à substituição de suas línguas e culturas pelas do grupo dominante (SKUTNABB-KANGAS; MCCARTY, 2010). O termo subtração também é empregado para classificar esse tipo/modelo, uma vez que é promovida a substituição da língua do aluno e, em longo prazo, pode provocar a perda linguística intergeracional. Nesse caso, a orientação (RUIZ, 1984) que permeia a concepção dos programas, conforme mencionado em seção prévia, é a de língua-enquanto-problema, já que os indivíduos perpassam um processo de substituição de suas línguas, tidas como um problema para a sociedade a ser contornado no sistema educacional, por meio do ensino e difusão da língua majoritária da sociedade em que se inserem.

O segundo tipo de abordagem, o de **manutenção**, conforme o termo sugere, proporciona a aquisição de uma segunda língua pelos alunos ao mesmo tempo em que os encoraja a preservarem suas línguas maternas, suas línguas de herança cultural, tidas como um dos elementos constitutivos de sua identidade. É, portanto, uma forma de reconhecer os direitos linguísticos como direitos civis. Baker (2006) coloca que dois modelos de educação bilíngue podem ser encontrados na literatura sob esse rótulo: um, visando à manutenção da língua do aluno no mesmo nível de proficiência quando do seu ingresso no sistema de ensino; outro, visando ao desenvolvimento de ambas as línguas – a materna do aluno e as demais que ele aprende como segunda língua na escola. Esse último objetivo se relaciona ao modelo de enriquecimento.

O modelo de **enriquecimento**, classificação proposta por Hornberger (1996), visa a atender grupos de comunidades linguísticas minoritárias ou majoritárias, e o objetivo não reside somente na manutenção da língua trazida pelo aluno, mas também, segundo as palavras de Hornberger (1996, p. 464), “[...] development and extension

of the minority language varieties, cultural pluralism, and an integrated national society based on autonomy of cultural groups”³⁷. Nesse caso, a educação bilíngue é norteadada por uma orientação que vê, nas línguas, um recurso potencial para a promoção do desenvolvimento social.

O quadro a seguir, traduzido de Hornberger (1996), oferece uma síntese dos tipos/modelos de educação bilíngue mencionados:

Quadro 1: Modelos de Educação Bilíngue.

Modelo de Transição	Modelo de Manutenção	Modelo de Enriquecimento
Substituição linguística	Manutenção linguística	Desenvolvimento linguístico
Assimilação cultural	Fortalecimento da identidade cultural	Pluralismo cultural
Incorporação à sociedade	Afirmação de direitos civis	Autonomia social

Fonte: Hornberger (1996).

Os programas de Educação Bilíngue existentes podem também se distinguir no que se refere: a) ao tempo de instrução a que os alunos são submetidos para a aprendizagem das línguas; b) ao perfil linguístico do alunado-alvo (membros de grupos linguísticos majoritários ou minoritários); c) ao perfil linguístico que se espera que o alunado possua ao final da instrução (monolíngues em uma língua majoritária; bilíngues com limitações em termos de proficiência em uma das línguas; ou, ainda, bilíngues com desenvolvimento da habilidade oral e escrita em ambas as línguas); d) à organização curricular em torno das línguas (modelo dual ou sequencial); e) à(s) língua(s) de instrução usada(s) em sala de aula.

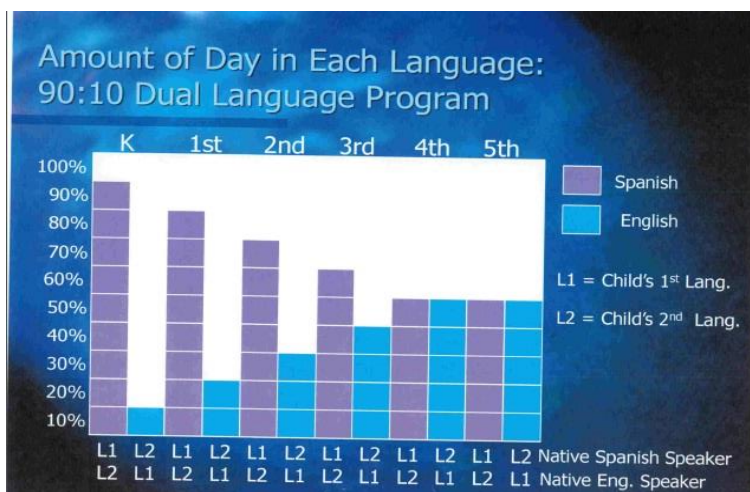
A título de ilustração, cito aqui o caso da Escola *Columbus Elementary School*, em Columbus, no Estado de New Mexico, Estados Unidos da América. Trata-se de uma escola situada próxima da linha de fronteira, outro motivo pelo qual considero pertinente abordá-la, de modo a buscar compreender o que ocorre em outros recortes.

Diariamente, crianças residentes em Puerto Palomas, Chihuahua, no México atravessam o controle imigratório da fronteira para assistir aulas nessa escola, na qual recebem instrução por meio de um modelo

³⁷ “[...] desenvolvimento e enriquecimento das variedades das línguas minoritárias, pluralismo cultural e de uma sociedade nacional integrada baseada na autonomia de grupos culturais.” (HORNBERGER, 1996, p. 464, tradução nossa).

dual de imersão, em que aprendem conteúdos gradativamente em ambas as línguas: espanhol e inglês. A proposta do currículo escolar é a de que as crianças desenvolvam ambas as línguas, sendo inicialmente mais expostas à língua materna (representada na figura 1 como L1) e, ao final do último do ensino fundamental³⁸, possuam a mesma carga horária de exposição para ambas as línguas.

Figura 1: Programa de Ensino Bilíngue Dual da Escola *Columbus Elementary School*.



Fonte: <http://columbus.demingps.org/>.

Segundo informações veiculadas pelo Washington Post³⁹, aproximadamente três dentre quatro crianças matriculadas na escola são de nacionalidade americana, porém são filhas de mexicanos residentes em Puerto Palomas e não são falantes de inglês como língua materna⁴⁰.

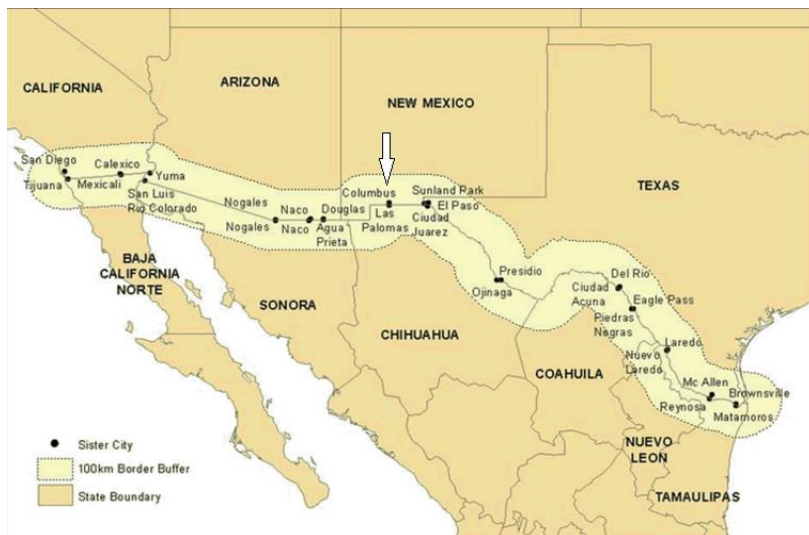
³⁸ Em inglês, trata-se do 5th grade (Elementary School).

³⁹ Ver Layton (2013).

⁴⁰ Essas crianças são de nacionalidade americana em razão de políticas que concedem a mulheres mexicanas terem seus filhos no hospital mais próximo, que, nesse caso, está localizado em Deming, no Novo México, EUA. Naquele contexto, na década de 1950, as crianças mexicanas não precisavam necessariamente ser de nacionalidade americana para frequentarem a escola pública em Deming. No entanto, 20 anos depois, o condado passou a requerer a cidadania americana para efetuar as matrículas embora as crianças não necessitassem viver em território norte-americano.

Embora a presença delas na escola encontre antagonismos por parte de muitos americanos devido a questões em torno do nacionalismo, da destinação de impostos pagos por cidadãos americanos, por exemplo, segundo informação encontrada na página da escola a missão da instituição de ensino é assegurar às crianças educação de qualidade, tendo como visão construir um ambiente bilíngue em parceria com a família e comunidade de modo a capacitar seus alunos a alcançarem seu potencial educativo e social, e garantir a eles as habilidades necessárias para que se tornem cidadãos responsáveis⁴¹.

Mapa 2: Região de Fronteira entre o México e os EUA, com destaque para as cidades de Puerto Palomas e Columbus.



Fonte: Domínio Público.

Considerando a complexidade linguística do século XXI, em razão do movimento de pessoas por entre as fronteiras, do fluxo da informação e serviços em diferentes línguas, resultante das novas tendências da globalização, das mudanças no cenário linguístico dos diversos países como consequência de diferentes movimentos

⁴¹ Informações sobre a escola disponível em: <<http://columbus.demingps.org/>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

migratórios internacionais⁴², Garcia (2009b) coloca que os modelos tradicionais de Educação Bilíngue são inadequados para atender às demandas linguísticas atuais, principalmente se estiverem pautados na oposição entre primeira e segunda língua e se incluírem as línguas de modo compartimentado nos currículos, não levando para a sala de aula as múltiplas experiências linguísticas dos alunos, muitas das quais adquiridas em contextos de multilinguismo.

Portanto, os modelos centrados no ensino de uma língua nacional única, que tratam as demais línguas somente sob o estatuto de línguas estrangeiras, são considerados inadequados nesse novo milênio. O reconhecido multilinguismo existente no âmbito dos países (ainda que tardio) e o intenso fluxo de pessoas, suas línguas e culturas colocam, dentre os desafios da atualidade, a necessidade de se pensar outras formas de encarar a presença e o lugar das línguas nas escolas e outras formas de encarar o bi/multi/plurilinguismo, de modo que deixem de ser tidos como um problema para os processos de ensino-aprendizagem e possam ser encarados como potencialidade para a construção de sociedades plurais.

Tendo como referência o contexto multi/plurilíngue da União Europeia, precisamente a situação de Portugal como país de acolhimento de diferentes levas de imigrantes que refletiram no ambiente linguístico do país, Grosso (2010, p. 62) oferece a seguinte explicação sobre a questão do ensino de línguas:

Num cenário de grande mobilidade, linguística e culturalmente diversificado, as mudanças conjunturais econômicas e sociopolíticas abrem caminho a novos públicos, a novos contextos de ensino-aprendizagem, dos quais resultam diferentes formas de ver a educação em línguas.

É nesse sentido que a pesquisadora propõe pensar um novo lugar (estatuto) para a língua portuguesa não mais como língua estrangeira ou segunda língua, mas como língua de acolhimento. Grosso (2010) explica que, para o imigrante recém-chegado ao país, que está imerso em um novo contexto linguístico-cultural, no qual deverá desempenhar

⁴² Conforme informações veiculadas pelo site da Divisão de População do Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2013 estimava-se que 232 milhões de pessoas, ou seja, 3,2 % da população mundial, eram imigrantes internacionais vivendo fora de seus países de origem. Disponível em: <<http://esa.un.org/unmigration/wallchart2013.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

diferentes tarefas laborais e linguístico-comunicativas na língua-alvo (o português), o ensino deverá propiciar a integração a essa nova realidade sociocultural em que também as formas de exercer seu fazer profissional serão culturalmente distintas.

Garcia (2009b), por sua vez, com base em experiências educacionais de contextos de intenso multi/plurilinguismo (Índia e Filipinas), argumenta que a proposição de programas de **Educação Multilíngue**⁴³ que considerem as práticas linguísticas plurais dos alunos bilíngues como potencialidades para o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas pode construir novas possibilidades educacionais e de comunicação para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O espaço de sala de aula, segundo essa perspectiva, deve ser flexível à realidade das práticas linguísticas locais já que, conforme explica, em contextos intensamente plurilíngues é quase impossível comunicar-se sem ser tocado pela experiência do plurilinguismo. Por esse motivo, as salas de aulas, enquanto espaços sociais, devem incorporar as línguas da comunidade e as práticas linguísticas locais em seu cotidiano de ações (GARCIA, 2009b). Ao fazer isso, além de propiciar maior integração entre as práticas da comunidade e da escola, também as salas de aula podem se constituir como espaços à promoção da diversidade linguística e, por conseguinte, espaços de fomento à convivência harmoniosa entre pessoas de línguas e culturas diversas.

Na França, Helót (2010) analisa resultados de pesquisa realizada com dois professores em formação em um contexto de multi/plurilinguismo e discute de que forma eles negociam as políticas do Ministério da Educação francês que, de um lado, promove o ensino de diversas línguas sob o estatuto de línguas estrangeiras e, de outro, promove instrução monolíngue em francês para alunos cujas línguas maternas são outras. Na pesquisa apresentada, ambos os professores desenvolveram atividades pedagógicas em escolas localizadas em Alsácia, região administrativa da França junto às fronteiras alemãs, onde a influência germânica na língua e na cultura local é expressiva. Lá, além do francês, uma variedade do alemão é usada e reconhecida como língua regional da França (o *Alsatian*). Quanto à política linguístico-educacional da região, na maioria das escolas primárias, o alemão padrão é ensinado como segunda língua a partir dos sete anos de idade das crianças, sendo, também, a única língua possível de ser incorporada ao currículo, no caso da oferta de Educação Bilíngue na

⁴³ Cabe ressaltar que, ao chamar esses programas de multilíngues – e não bilíngues – a linguista visa a dar ênfase à multiplicidade de línguas e às práticas linguísticas dos bilíngues.

região.

Hélot (2010) explicita os desafios dos professores em formação de conduzirem o processo de ensino-aprendizagem nas escolas quando confrontados pela presença de estudantes em sala de aula cujas línguas maternas são distintas do francês, já que a ideologia do monolinguismo em francês exerce extremo poder nas atitudes linguísticas existentes no país⁴⁴. Apesar disso, a partir de um exercício de reflexão e de suas experiências pessoais de bilinguismo, os professores negociaram o uso do francês e das línguas maternas dos alunos em sala de aula, adotando estratégias para lidar com a diversidade de línguas no espaço de instrução. Tratou-se, no entanto, de iniciativas desses educadores particularmente, ou seja, de políticas insurgentes situadas em contexto específico e movidas pela inadequação das políticas *in vitro* frente à realidade local.

Conforme Spolsky (2009) constata, a existência de sistemas educacionais e de ensino cujas escolas conduzam modelos de educação e escolarização multilíngue, capazes de refletir sobre diversidade linguística e considerar a coexistência de várias línguas como uma potencialidade, são ainda casos raros. Trata-se, portanto, de questão a ser tratada no âmbito das políticas linguístico-educacionais em diversos contextos.

Em meados de 2014, em vias de conclusão do presente trabalho, tive acesso à importante contribuição de Broch (2014) que, em sua Tese de Doutorado, analisou ações de promoção da pluralidade linguística em contexto escolar, visando compreender como se articulam os espaços da diversidade linguística (entendida como a diversificação de línguas) no cenário da escola. A pesquisadora defendeu uma educação de sensibilização ao plurilinguismo, partindo da premissa de que é responsabilidade da escola encará-lo como um fenômeno natural e comum a todos, indispensável a todos os contextos. Ela argumenta que, para tanto, é necessário construir e desenvolver, desde os anos iniciais de escolarização, uma competência plurilíngue e pluricultural entre os alunos, o que se concretizaria por meio da adoção de abordagens plurais que propiciem a conscientização linguística e cultural. Dentre uma variedade de abordagens didáticas plurais que emergem dessa perspectiva, destaco, como exemplo, a abordagem de intercompreensão

⁴⁴ Helot (2010) explica a valorização da diversidade linguística na França constitui-se como fonte de insatisfação generalizada porque, muito embora a variedade de línguas oferecida no currículo (ao todo, 13 línguas estrangeiras e 13 línguas regionais) seja eficiente para combater a hegemonia do inglês, não garante que o bi/multi/plurilinguismo seja de fato apoiado.

no intuito de relacioná-la ao contexto desta investigação.

De modo sintético, pode-se compreender a intercompreensão como uma forma de comunicação em que cada pessoa usa sua própria língua e compreende a língua do outro (DOYÉ, 2005). A definição do termo não é consensual na literatura, porque vem sendo utilizada para referir-se a uma estratégia à comunicação, como uma abordagem didático-metodológica ou como uma competência a ser desenvolvida no campo da didática de ensino de línguas (ARAÚJO E SÁ *et al*, 2009; DOYÉ, 2005; SERÉ, 2009; SANTOS, L. 2010).

No que se refere à primeira forma de entender o termo, trata-se de um processo inter-relacional de como falantes de línguas diferentes, especialmente línguas próximas, constroem entendimento mútuo, cada qual utilizando sua língua no evento comunicativo. Essa compreensão recíproca não implica domínio da língua do outro, pois baseia-se na proximidade linguística e semelhança entre as línguas, bem como de outras competências que propiciam o entendimento na comunicação. Doyé (2005) explica que uma forma útil de compreender o termo é a partir da distinção entre competência (*competence*) e desempenho (*performance*) da intercompreensão. Por competência entende-se a capacidade de compreender outras línguas sem, necessariamente tê-las estudado formalmente, enquanto que o desempenho diz-se da atividade de pessoas que se comunicam fazendo uso de suas línguas e compreendendo as dos demais.

A prática da intercompreensão vem sendo entendida como abordagem de ensino-aprendizagem para atender às demandas comunicativas do mundo atual e promover a diversidade cultural e linguística, principalmente no contexto da União Europeia. Conforme defende a União Latina ([1954]), a intercompreensão “[...] figura entre as estratégias que tendem a assegurar o plurilinguismo indispensável ao intercâmbio, dando a cada um os meios de abrirem-se à língua do outro”. Desse modo, o apelo a uma língua única como língua franca a ser adotada para a comunicação entre comunidades linguísticas diversas dá lugar a um espaço mais democrático para o multilinguismo.

Leonor Santos (2010) explica que, enquanto abordagem, a intercompreensão busca fazer emergir as semelhanças entre as línguas de modo a propiciar a consciência linguística dos aprendizes. É nesse sentido que se pode entender o termo como meta do ensino-aprendizagem, pois a intercompreensão, vista como competência/habilidade de recepção, pode ser desenvolvida entre aprendizes, de modo que consigam lançar mão de conhecimento prévio

em relação às línguas (gramatical, fonológico, lexical, pragmático), bem como conhecimento de mundo (i.e. cultural, situacional, conhecimentos gerais), para que sejam capazes de compreender línguas próximas em suas habilidades oral e escrita e interagir em ambientes multi/plurilíngues e interculturais (DOYÉ, 2005; SERÉ, 2009; SANTOS, L. 2010).

Desse modo, a ideia que perpassa as definições em torno do termo é a de que a intercompreensão se constitui como potencialidade para promover o diálogo intercultural para a comunicação entre falantes de comunidades linguísticas diferentes e para a valorização da diversidade linguístico-cultural (ARAÚJO E SÁ *et al*, 2009; BROCH, 2014; DOYÉ, 2005; SANTOS, L. 2010).

Em contextos multi/plurilíngues, como o da fronteira Brasil – Paraguai, em que línguas oficiais de mesma família coexistem (o português e o espanhol, por exemplo), onde se verifica uma natural intercompreensão entre os seus falantes, e onde também práticas linguísticas plurais ocorrem, o fomento ao desenvolvimento e implementação de abordagens que venham a considerar essa dinâmica particular constitui-se como perspectiva aos desafios educacionais da educação em contexto de fronteira. Trata-se, aqui, de contribuições teórico-metodológicas possíveis a serem levadas em consideração no âmbito da gestão de políticas-linguístico-educacionais.

3 EDUCAÇÃO NOS LIMITES DOS TERRITÓRIOS NACIONAIS

Este capítulo explicita o recorte espaço-temporal de realização desta pesquisa e o ambiente linguístico em que se procedeu à investigação.

Primeiramente, de forma a situar o recorte em que se inscreve a realização da pesquisa, apresento um panorama de políticas linguísticas, ações e experiências educativas (em torno das línguas) que dizem respeito especificamente às fronteiras nacionais entre Brasil e demais países vizinhos.

Na sequência, apresento o Observatório da Educação na Fronteira (OBEDF), projeto no âmbito do qual foi oportunizada a realização deste trabalho. Descrevo os objetivos, metodologia de trabalho e encaminhamentos desse projeto, a fim de situar em que enquadre se dá o Percurso Metodológico (cap. 4) da presente pesquisa.

A seção seguinte destina-se à caracterização do município de Ponta Porã em relação à fronteira Brasil – Paraguai.

3.1 MEDIDAS E EXPERIÊNCIAS NAS FRONTEIRAS BRASILEIRAS

Ao redor do mundo, são vários os tipos de fronteiras entre os países, que chamarei aqui de fronteiras nacionais de modo a distingui-las das fronteiras relacionais, conforme mencionei em capítulo precedente. As condições geográficas, históricas, políticas, econômicas e sociais são fatores que intervêm sobre a forma como os diferentes países relacionam-se com os países vizinhos, seja estabelecendo limites bem precisos em relação ao outro, seja criando parcerias.

Um histórico das medidas e experiências educacionais (em torno das línguas) em contextos de fronteira possibilita compreender, em parte, as relações entre os países, uma vez que as línguas servem de instrumento para a demarcação de território, como também de recurso ao diálogo.

Desde o período conhecido como Brasil Colônia, perpassando diferentes momentos históricos, como o Brasil Império, até a

promulgação da Constituição de 1988, diversas foram as ações sobre as línguas nesse país que, de forma geral, visaram à homogeneização linguística em favor da língua portuguesa, primeiramente como língua da metrópole, depois como língua do Príncipe e, posteriormente, como língua nacional. Para tanto, ações de proibição e repressão em torno de línguas indígenas, que eram faladas no território, bem como de línguas de levas de imigrantes europeus, que foram estabelecendo-se no país desde o primeiro quartel do século XIX, além do isolamento linguístico a que se submetiam os escravos trazidos da África, foram determinantes no apagamento e substituição de diversas línguas que compunham o cenário multilíngue do país (THOMAZ, 2005; OLIVEIRA, 2009b, 2009c).

Conforme mencionado, a generalização da língua portuguesa como meio de comunicação dominante em todo território nacional irá perpassar a educação institucionalizada, de forma que a representação do Brasil como país monolíngue seja (re) construída ao longo de sua história.

No que se refere às políticas linguístico-educacionais, Leffa (1999) explica que os currículos viram fases de ascensão e declínio no ensino de línguas sob o estatuto de línguas clássicas e estrangeiras modernas desde o período colonial. Verifica-se a ausência de um planejamento que visasse uma formação linguística plural e contínua no decorrer de diferentes momentos históricos. Nesse sentido, o linguista provê dados aproximados em relação ao ensino de línguas desde aproximadamente a metade do Brasil Império (1855) até o fim da República Velha (1930), em que se evidencia uma paulatina redução da carga horária para o ensino dessas línguas no país durante esse recorte (Quadro 2).

Leffa (1999) chama atenção para a expressiva redução do total de horas de ensino de línguas clássicas e estrangeiras modernas entre os anos de 1892 e 1931, denotando o desprestígio que a atividade sofrerá no decorrer desses anos. Ressalto, principalmente, a ausência de horas destinadas ao ensino-aprendizagem de espanhol/castelhano, língua oficial da maioria dos países que fazem fronteira com o Brasil.

Quadro 2: Ensino de línguas no Brasil entre 1855 e 1931 em horas de estudo.

O ensino de línguas entre 1855 e 1931 em horas de estudo*								
Ano	Línguas clássicas		Línguas estrangeiras modernas					
	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total
1855	18	9	9	8	6	3 F	-	50
1857	18	6	9	10	4	3 F	-	47
1862	18	6	9	10	4	6 F	-	47
1870	14	6	12	10	-	-	-	42
1876	12	6	8	6	6 F	-	-	32
1878	12	6	8	6	4	-	-	36
1881	12	6	8	6	4	-	-	36
1890	12	8	12	11	ou 11	-	-	43
1892	15	14	16	16	15	-	-	76
1900	10	8	12	10	10	-	-	50
1911	10	3	9	10	ou 10	-	-	32
1915	10	-	10	10	ou 10	-	-	30
1925	12	-	9	8	ou 8	2 F	-	29
1931	6	-	9	8	6 F	-	-	23

* Segundo explicação do autor (LEFFA, 1999), a tabela apresenta dados aproximados a partir da soma dos anos de estudo prescritos para cada língua, número de línguas ensinadas e estimativa da carga horária semanal.
F = ensino facultativo

Fonte: Adaptado de Leffa (1999).

O período conhecido como Estado Novo (1937 – 1945) caracterizou-se pelo intenso nacionalismo, em que o ensino de línguas no país tornou-se atividade sob vigilância, e o bilinguismo social, vivenciado pelas comunidades linguísticas de imigrantes, foi reprimido. Nesse enquadre, foram várias as medidas de Política Linguística adotadas pelo Estado no sentido de controlar as línguas, como a determinação de que todos os materiais didáticos fossem produzidos exclusivamente em língua portuguesa (mesmo os materiais para o ensino de língua estrangeira), bem como a proibição do ensino de língua estrangeira aos menores de 14 anos. Ou seja, uma política assimilacionista.

Desse período, destaco dois decretos: o Decreto n. 406, de 4 de maio de 1938, e o Decreto n. 1.545, de 25 de agosto de 1939. O primeiro, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros em território nacional, estabelece regras sobre a condução das instituições de ensino em meio rural e explicita a política linguística da época:

Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrada em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas.

§ 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.

§ 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a

menores de quatorze (14) anos.

§ 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em língua portuguesa. (BRASIL, 1938).

Já o segundo decreto dispõe sobre a adaptação de brasileiros descendentes de estrangeiros ao meio nacional e provê algumas incumbências a diversos poderes no exercício de formação e consolidação de uma **consciência comum**. Conforme texto do primeiro artigo da lei,

Essa adaptação far-se-á pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum. (BRASIL, 1939).

As determinações serão no sentido de implantar a ideologia do Estado nos limites de seu território e, no que concerne às ações sobre as línguas, cercear os espaços de línguas, que não o português, em diversas esferas (precisamente as línguas de imigrantes e seus descendentes) e, de forma contundente, em espaços de escolarização formal. Considero pertinente citar alguns trechos do segundo decreto, que possibilitam dimensionar os desdobramentos do exercício dessa lei não só entre comunidades de imigrantes no interior do país, mas também em uma provável gestão de línguas em escolas situadas em regiões de fronteiras nacionais.

Art. 4º. Incumbe ao Ministério da Educação e Saúde:

a) promover, nas regiões onde preponderarem descendentes de estrangeiros, e em proporção adequada, a criação de escolas que serão confiadas a professores capazes de servir os fins desta lei;

[...]

e) exercer vigilância sobre o ensino de língua e da história e geografia do Brasil.

[...]

Art. 8º. Incumbe ao Conselho de Imigração e Colonização, diretamente ou pelos órgãos que coordena:

a) evitar a aglomeração de imigrantes da mesma

origem num só Estado ou numa só região;

[...]

Art. 14.

Parágrafo único. Aos professores e instrutores de qualquer espécie, bem como a todos os que se consagram à tarefa de cuidar da infância e juventude, cumpre esforçarem-se por difundir o sentimento de nacionalidade e o amor à pátria.

Art.15. É proibido o uso de línguas estrangeiras nas repartições públicas, no recinto das casernas e durante o serviço militar.

Art. 18. O Governo Federal ou os Governos Estaduais localizarão famílias brasileiras nas zonas do território nacional em que houver aglomeração de descendentes de estrangeiros. (BRASIL, 1939).

A vigilância explícita em torno dos falantes ‘estrangeiros’ e suas línguas é colocada objetivamente na redação da lei, seja através da criação de escolas e contratação de professores aptos ao exercício do nacionalismo entre os estrangeiros, seja por meio de controle da população de imigrantes, evitando a aglomeração desses grupos. Além disso, a lei situa as estratégias para promover, entre os habitantes, a internalização da ideia de território nacional e das implicações dela decorrentes. O ensino de Geografia, por exemplo, servirá ao propósito de situar e identificar os sujeitos a partir dos limites territoriais em que se inserem.

Dado o exposto e considerando que grande parte das cidades brasileiras localizadas nas fronteiras nacionais foram ocupadas por militares, sendo consideradas área de segurança nacional (ALBUQUERQUE, 2010), pode-se inferir que a educação formal nesses espaços foi igualmente marcada pela vigilância e exclusão do outro e das línguas do outro.

O trecho a seguir foi extraído de texto do jornalista iguaçuense Fábio Campana. Nele, o jornalista refere-se a seu pai militar, que viveu na fronteira no período do Estado Novo, e sua relação com o multilinguismo existente na tríplice fronteira (Brasil, Argentina e Paraguai):

Meu pai, Dionísio Campana, não falava e não admitia que se dirigissem a ele em outro idioma que não fosse o português. Militar, nacionalista, firmou na caserna da fronteira convicção sobre a

necessidade de preservar a identidade pátria.

[...]

O português era a língua pública, oficial, da escola, dos cartórios, das instituições. *Espanhol ou guarani*, línguas da vida privada, *jamaís*, dizia o pai.

[...]

A rejeição à fala dos vizinhos estrangeiros como afirmação de nacionalidade não impedia o pai de entoar canções no dialeto de seus ancestrais italianos. Cantigas do Vêneto, de Nápoles. (CAMPANA, 2005, p.16, grifo nosso).

Desde o Estado Novo até os dias atuais, diferentes políticas transformaram a organização da educação nacional, cimentando as bases que culminam na legislação educacional hoje vigente. No âmbito da gestão de línguas na educação, outras línguas, que não o português, foram inseridas nos currículos escolares sob o estatuto de línguas estrangeiras de formas mais variadas, de modo que o seu ensino seguiu o lastro de descontinuidade. Do ponto de vista da história do ensino de línguas no Brasil, a Reforma de Capanema (BRASIL, 1942)⁴⁵ é tida como expressiva no sentido de que, em sua sistematização da educação nacional, atribui lugares para algumas línguas nos currículos do Ensino Secundário. Apesar disso, face a questões políticas da época, não se visava à universalização do Ensino Secundário e nem do ensino de línguas estrangeiras a todas as classes sociais e, menos ainda, à proposição de programas de Ensino Bilíngue para contextos de multilinguismo. Ademais, porque a diversidade linguística do país permanecia sendo tida/produzida como inexistente.

No que tange às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que serão decretadas no decorrer dos anos (LDB 4.024, de 1961, e LDB 5.692, de 1971), as línguas estrangeiras não são tidas como disciplinas obrigatórias, cabendo aos Conselhos de Educação dos Estados, dentro de suas possibilidades, ofertarem-nas. Laseca (2008, p. 56) avalia os efeitos dessas políticas: “As consequências gerais de LDBs de 1961 e 1971 foram que nessa época muitos alunos brasileiros nunca

⁴⁵ Gustavo Capanema instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário por meio do Decreto-lei no. 4.244 de 09 de abril de 1942. O Ensino Secundário tinha um caráter elitista, visando à preparação para as individualidades condutoras do país, de modo que sua oferta era concomitante a outras modalidades de ensino destinadas à classe trabalhadora, nas quais não havia ensino de línguas além do português (GHIRALDELLI JR, 2003). Desse modo, o acesso ao ensino de línguas não foi universalizado no sistema educacional da época.

estudaram uma língua estrangeira nem no primeiro, nem no segundo grau”.

Conforme quadro de ações em Política Linguística no Brasil, apresentado por Oliveira e Altenhofen (2011), é a partir da Constituição 1988 que se verão os primeiros movimentos do Estado Brasileiro em direção ao plurilinguismo, reconhecendo direitos dos povos indígenas em relação às suas línguas e culturas e resguardando-lhes, também, o direito de organizarem e utilizarem seus processos de ensino-aprendizagem. Conforme colocam os autores, foi “[...] a educação escolar indígena o grande laboratório, que pela primeira vez na história brasileira gerou conhecimentos nesta área, tão avessa à construção da nação monolíngue e monocultural que foi a tônica das políticas educacionais no país.” (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011, p. 203).

Já no que diz respeito às demais línguas que compõem o multilinguismo do país, só recentemente ações de políticas linguísticas⁴⁶, visando ao reconhecimento e fortalecimento de outras línguas no território brasileiro, vêm sendo implementadas, a exemplo da criação da Lei n. 10436/2002, que regulamenta o uso da Língua Brasileira de Sinais. Conforme Morelo (2013),

Após atravessarmos um longo período de interdição de línguas em prol da construção de um Estado Nacional que reconheceu somente a língua portuguesa como língua oficial, vivemos, no presente, um momento inaugural de promoção da diversidade linguística [...].

Refere-se aqui precisamente à **cooficialização de diversas línguas** no âmbito de governos municipais (línguas de imigração e línguas indígenas), ao Seminário de Criação do **Livro de Registro das Línguas** promovido pelo IPHAN em 2006 e à criação do **Inventário Nacional da Diversidade Linguística do Brasil** (Decreto n. 7387, de 9 de dezembro de 2010).

Derivam dessas políticas, por exemplo, a realização do **Inventário da Língua Guarani Mbya**, bem como o reconhecimento pelo IPHAN, em 2014, de três línguas como referência cultural brasileira (o Asurini do Trocará, o Talian e o Guarani Mbyá) em cerimônia realizada em Foz do Iguaçu durante o Seminário Ibero-

⁴⁶ Um número dessas ações foi desenvolvido e/ou teve o assessoramento do IPOL. Ver: IPOL (2014).

Americano de Diversidade Linguística⁴⁷.

O panorama ora apresentado situa diversas ações no âmbito das políticas linguísticas internas, ou seja, em relação “[...] às línguas faladas no território sob a gestão do Estado [...]” (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011, p. 199) e também em relação às línguas alocadas nos currículos escolares sob o estatuto de línguas estrangeiras.

No que se refere a políticas linguísticas para as regiões de fronteira, precisamente com vistas à valorização do potencial multilíngue e multicultural das fronteiras nacionais, do ponto de vista educacional, é recente o trilhar desse caminho.

Conforme explicitarei, distantes do centro, à margem, as fronteiras foram, por um longo tempo, regiões cuja única preocupação que evocavam era a potencial predisposição para o conflito. Há que se considerar, no entanto, que as fronteiras são “[...] áreas periféricas em relação aos centros políticos e econômicos de seus respectivos países, mas por outro lado são áreas centrais na experimentação diária do processo de integração regional [...]” (OLIVEIRA, M. 2011, p.15).

Por esse motivo, o debate acerca das potencialidades da fronteira também como espaço de intercâmbio e desenvolvimento vem se consolidando somente nas últimas décadas, principalmente após a criação do MERCOSUL, pelo Tratado de Assunção em 1991⁴⁸.

A fim de dar conta de questões de ordem educacional, o Conselho do Mercado Comum (CMC), uma das instâncias do bloco, cria, em dezembro de 1991, a Reunião de Ministros da Educação dos Países Membros do MERCOSUL, com a função de coordenar políticas educacionais da região. Tem origem, então, o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), cuja missão é:

Formar um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça

⁴⁷ Evento realizado em novembro de 2014 em Foz do Iguaçu, objetivando ser um marco na discussão de políticas públicas para salvaguardar a diversidade linguística dos países ibero-americanos. Ver Brasil (2014).

⁴⁸ Ver Mercosul, 1991.

social e respeito à diversidade cultural dos povos da região. (MERCOSUL, 2011, p. 10).

As deliberações do setor, expressas nos diferentes planos estratégicos disponíveis para consulta no sítio do Mercosul Educacional ([1991]) abrangem diferentes propostas, como a criação de programas de intercâmbio docente, projetos de fomento a pesquisas nas universidades dos países que conformam o bloco e o favorecimento da aprendizagem dos idiomas oficiais do bloco: o português e o espanhol⁴⁹. Consoante ao Protocolo de Intenções (MERCOSUL, 1991), assinado por representantes dos países, dentre as bases para o desenvolvimento da educação no processo de integração regional está a difusão dos idiomas oficiais através dos sistemas educacionais formais, não formais e informais.

Nesse íterim, no final do ano de 1996, foi decretada no Brasil a LDB 9.394. No que diz respeito ao ensino de línguas, que não o português⁵⁰, a lei diferencia-se das anteriores no sentido de que torna obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira a partir dos últimos anos do Ensino Fundamental, cabendo à comunidade escolar escolher que língua contemplar. A abertura na legislação possibilitou a inclusão de outras línguas no currículo, porém, em termos práticos, conforme Laseca (2008) e Oliveira e Altenhofen (2011), o inglês mantém o seu lugar na política linguística de *facto*.

No ano de 1998, o Ministério da Educação do Brasil apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que apresenta orientações para o ensino de língua estrangeira nos anos finais do Ensino Fundamental. Do texto, destaco aqui dois pontos que considero relevantes para a construção do panorama de gestão de línguas na educação na/para a fronteira.

Nas considerações preliminares, há a menção às oportunidades dos aprendizes de utilizarem o espanhol como meio de comunicação oral nos contextos de fronteiras nacionais (BRASIL, 1998, p. 20). As fronteiras são vistas, ainda que timidamente, como espaços com possibilidade de troca, o que se depreende também do seguinte trecho

⁴⁹ Inicialmente, as línguas oficiais do bloco eram o português e o espanhol, segundo o Artigo 46 do Protocolo de Ouro Preto (MERCOSUL, 1994). O guarani foi incorporado em 2006 por meio da Decisão n. 35 do CMC. Sturza (2013) ressalta que, na prática, não se verifica o uso da língua guarani nos documentos oficiais do MERCOSUL.

⁵⁰ A lei também resguarda o direito das comunidades indígenas de utilizarem suas línguas maternas e organizarem seus processos de ensino e aprendizagem.

acerca das justificativas históricas para a inserção do espanhol no currículo:

Deve-se considerar também o papel do espanhol, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul). Esse é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol. (BRASIL, 1998, p. 23).

O Mercosul, portanto, passa a ser o catalisador das possibilidades, que passam a se vislumbrar para o ensino-aprendizagem da língua da vizinhança. Desse modo, com o decorrer dos anos, a permeabilidade das fronteiras nacionais para o ensino de castelhano/espanhol, aos poucos, assumiu novos contornos de sorte que se pode falar agora de iniciativas de **educação para a fronteira** do ponto de vista não de exclusão, mas de integração linguístico-cultural.

No ano de 2004, com o objetivo de promover a integração entre as cidades localizadas nas fronteiras nacionais, os Ministérios da Educação de Brasil e Argentina assinaram uma declaração conjunta que incluía como Plano de Trabalho a concepção de um modelo de ensino comum em escolas localizadas na zona de fronteira, por meio de um programa para a educação intercultural, enfatizando a troca de experiências e a percepção entre as semelhanças/diferenças entre culturas, bem como o ensino-aprendizagem em português e espanhol de modo natural: o Projeto/Programa Escolas Interculturais (Bilíngues) de Fronteira (PEIBF/PEIF)⁵¹. O documento seguiu no lastro de discussões, diagnósticos e deliberações ocorridas desde a criação do SEM e caracterizou-se como “[...] um esforço binacional argentino-brasileiro para construção de uma identidade regional bilíngue e intercultural no marco de uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça.” (ARGENTINA; BRASIL, 2008).

O modelo de ensino-aprendizagem proposto, por sua vez, deu-se sob a forma de intercâmbio de docentes entre as escolas participantes, tornando possível aos alunos e professores a vivência do encontro e

⁵¹ Sagaz (2013) analisa a implantação do Projeto/Programa Escolas (Interculturais) (Bilíngues) de Fronteira. Dentre as discussões que realiza, ele aborda a indefinição quanto à ação tratar-se, inicialmente, de um **programa** ou de um **projeto** e também a definição do nome da ação que, em dado momento, enfatiza as escolas ora como **bilíngues** ora como **interculturais**.

troca linguístico-culturais a partir de uma metodologia via projetos de aprendizagem. No que tange à orientação para a metodologia de trabalho proposta para essa ação, Morello (2011, p. 15) explica:

[...] a construção de um modelo de ensino comum supõe uma perspectiva de atuação que não imponha um modelo de ensino de um país sobre o outro. Por isso, elege-se como unidade de trabalho projetos de ensino-aprendizagem (ou de pesquisa) propostos pelas turmas, de cujo planejamento todos participam, organizando a partir deles suas atuações. Vivendo cotidianamente os efeitos das negociações, os docentes e os alunos passam a atuar em uma nova posição, distinta daquela vinculada a um plano de aula previamente definido e válido para todas as turmas. A negociação dos interesses é parte das práticas pedagógicas, o que faz delas ambientes plurilíngues, de muitos aprendizados.

As atividades que, inicialmente, faziam parte de acordo bilateral estabelecido entre Argentina e Brasil, em 2009 passaram a assumir um caráter multilateral, abrangendo também Paraguai, Uruguai e Venezuela. Assim, pela primeira vez uma proposta linguístico-educacional, voltada para essas fronteiras, não como lugar de contenção, mas de integração, compôs esse panorama. Uma proposta que pode ser inscrita no âmbito das políticas linguísticas externas, no nível de um território supranacional.

No que se refere à sua implementação, Sagaz (2013) analisa a trajetória do projeto entre os anos de 2004-2010, evidenciando uma série de lacunas no que diz respeito a sua institucionalização, planejamento e disponibilização de recursos para seu desenvolvimento, precisamente no âmbito do Estado Brasileiro. Foi somente em 2012 que a proposta figurou no âmbito da legislação desse país, quando o Ministério da Educação instituiu o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) por meio da Portaria n. 798 no ano de 2012, considerando as premissas de aproximadamente duas décadas de discussões no âmbito do SEM (BRASIL, 2012). Em sua análise, Sagaz (2013) enfatiza que, para que a sua plena execução e efetividade sejam garantidas, é necessário construir fatores favoráveis necessários à consolidação da proposta como uma política pública.

O PEIF encontra-se hoje (a partir de 2014) em processo de

expansão para 36 municípios brasileiros da faixa de fronteira, formando parceria com mais países (Peru, Bolívia, Guiana Francesa, Guiana e Venezuela) e 320 escolas que participam do Programa Mais Educação⁵² do Governo Federal do Brasil. O trabalho prevê diferentes ações, dentre as quais: a disponibilização de recursos adicionais para as escolas brasileiras participantes; a realização de diagnósticos sociolinguísticos nas escolas, como os desenvolvidos anteriormente pelo IPOL; o assessoramento e acompanhamento pedagógico das ações por IES Federais; a formação docente continuada e o intercâmbio discente. Assim, a ação que até fins de 2013 tinha sido desenvolvida em 17 escolas de 11 municípios brasileiros, em parceria com escolas de cinco países vizinhos, amplia-se de modo significativo, o que traz novos desafios e perspectivas⁵³.

No âmbito da legislação, pode-se citar também a Lei n. 11.161/2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade na oferta do espanhol nos currículos de Ensino Médio do Sistema Educacional Brasileiro. Embora não se trate de uma medida voltada especificamente para o contexto da fronteira, trata-se de “[...] um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de *política linguística*, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo [...]” (BRASIL, 2006, p. 128, grifo nosso).

Trata-se de uma lei de reciprocidade, já que o governo da Argentina, de igual forma, decretou uma lei que torna obrigatória a oferta do português em todas as escolas de nível secundário do país (Ley n. 26.468, de 17 de dezembro de 2008). As leis, no entanto, diferem em dois pontos. A lei argentina determina que, no caso das cidades fronteiriças com o Brasil, a oferta da língua portuguesa em escolas primárias deva ser também obrigatória. A lei brasileira se restringe à oferta nos currículos do Ensino Médio. O segundo ponto diz respeito ao estatuto das línguas. A lei argentina coloca a língua portuguesa no lugar de língua estrangeira, enquanto que a lei brasileira não especifica o estatuto da língua, dado esse que contribui, a meu ver, para que o ensino da língua em contextos de fronteira possa ter diferentes dimensões

⁵² Programa do Governo Federal, instituído pela Portaria Interministerial n. 17 de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010, que visa à ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

⁵³ Informações disponibilizadas pelo Coordenador Nacional do PEIF, Professor Paulo Alves da Silva, em oficina apresentada durante o **Seminário Internacional de Regiões de Fronteira: Desafios para a integração transfronteiriça**, realizado em Foz do Iguaçu nos dias 29 e 30 de maio de 2014. Dados do evento disponível em: <<http://www.dialogosfederativos.gov.br/seminario/index.php>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

didático-pedagógicas.

No que se refere a outras ações educativas na/para as fronteiras, no âmbito da fronteira entre Sant’ana do Livramento, no Brasil, e Rivera, no Uruguai, encontra-se a oferta de cursos técnicos binacionais, ação pioneira que tem suas origens em acordos e tratativas iniciadas entre os países em 2006 e que se consolida atualmente por meio de parceria entre o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL) e – o Conselho de Educação Técnico Profissional – Universidade do Trabalho do Uruguai (CETP – UTU). Os cursos desenvolvidos para atender ao público brasileiro e uruguaio dessas cidades fronteiriças abrem oportunidades para alunos de ambos os países e contam com professores brasileiros e uruguaio. A tese de Citolin (2013) analisa as experiências de ensino de línguas portuguesa e espanhola nesses cursos, desenvolvidos segundo uma metodologia de docência compartilhada entre dois professores em sala de aula de modo colaborativo, o que contribui para o intercâmbio de vivências, teorias e concepções de língua, de fronteira, de cultura e de identidade.

Mapa 3: Mapa político do Uruguai, com destaque para os Departamentos de Artigas, Rivera e Cerro Largo.⁵⁴



Fonte: <http://www.sgm.gub.uy/index.php/informacion-territorial/division-politica>

⁵⁴ Destaque nosso.

Também no recorte da fronteira Brasil – Uruguai, porém no âmbito do território político-administrativo do Uruguai, é desenvolvido o **Programa de Educação Bilíngue por inmersión em escuelas públicas del Uruguay**, gerenciado pela **Administración Nacional de Educación Pública** (ANEP), que oferece diferentes modalidades de programas bilíngues, dentre os quais o Programa de Ensino Bilíngue por Imersão Dual Espanhol/Português, implementado em escolas localizadas em áreas fronteiriças situadas nos Departamentos de Artigas, Rivera e Cerro Largo.

Nessas regiões, encontram-se sociedades bilíngues na língua nacional uruguaia (o espanhol) e em português em sua variedade uruguaia, conhecido em meio acadêmico como **Dialeto Português do Uruguai** (DPU). Trata-se de uma designação das práticas linguísticas resultantes do contato linguístico entre o português do Brasil e o espanhol do Uruguai (STURZA, 2006). Segundo Behares (2010), nos novos documentos educativos do país, dentre os quais a nova Lei Geral de Educação, reconhece-se o **Português do Uruguai** como constitutivo da formação linguística do país e, por isso, “[...] os Departamentos fronteiriços uruguaios estão em processo crescente em direção à educação bilíngue.” (BEHARES, 2010, p. 18).

Outra ação que merece ser citada é a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), visando ao fortalecimento da integração entre países latino-americanos. Trata-se de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública sediada em Foz do Iguaçu, no contexto da tríplice fronteira Argentina-Brasil-Paraguai. Sua criação data de 2010, por meio da Lei n. 12.189, de 12 de janeiro de 2010, e, embora seu campus esteja ainda em construção, a universidade encontra-se em pleno desenvolvimento de suas atividades desde 2010. Em projeto pioneiro, a universidade oferece cursos superiores gratuitos a alunos oriundos de diferentes países da América Latina, tendo em sua proposta uma política de ensino bilíngue (português e espanhol) e como missão, conforme o Artigo 2º. da lei,

[...] formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul – MERCOSUL. (BRASIL, 2010a).

Nesse panorama de ações, cito, ainda, a realização do I

Seminário de Gestão em Educação Linguística de Fronteira no MERCOSUL⁵⁵ entre os dias 20 e 22 de julho de 2011, em Foz do Iguaçu. A ação realizada pelo IPOL, União Latina e IILP, teve como objetivo oferecer formação na área de gestão em educação linguística de fronteira para responsáveis da/pela educação (professores, gestores escolares, gestores de em Secretarias de Educação, Ministérios, dentre outros). No evento, foram abordadas diversas temáticas, dentre as quais: a dinâmica sociolinguística das fronteiras; bilinguismo e interculturalidade; a intercompreensão como potencialidade no âmbito do MERCOSUL; modelos de/para uma gestão do multi/plurilinguismo nas regiões de fronteira.

Nesse quadro de recentes ações nas/para a educação na fronteira, situo, então, o projeto **Observatório da Educação na Fronteira (OBEDF)**. Das experiências e resultados das ações realizadas em prol da construção de modelos de ensino-aprendizagem específicos para as regiões de fronteira – precisamente as ações do PEIBF, desenvolvidas em seus primeiros anos de implementação – e a partir do lançamento do **Programa Observatório da Educação** (Edital 038/2010, CAPES/INEP)⁵⁶, deriva a idealização e concepção desse projeto (OBEDF), que compõe esse quadro de políticas, iniciativas e experiências em torno da educação nas fronteiras. É do **Observatório da Educação na Fronteira** que trato, com devido destaque, na seção a seguir.

3.2 O OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA (OBEDF)

O projeto multi-institucional Observatório da Educação na Fronteira (doravante OBEDF) foi desenvolvido entre os anos 2011 e 2013 em articulação às iniciativas do IPOL, com duas universidades públicas brasileiras – UFSC e UNIR – e a parceria de escolas públicas

⁵⁵ Vide blogue do evento. Disponível em: < <http://seminariogelf.blogspot.com.br/> > Acesso em 20/06/2012.

⁵⁶ O Programa Observatório da Educação foi instituído pelo Decreto n. 5.803 de 08 de junho de 2006, pelo Governo Federal, visando fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, tendo dentre suas diretrizes a capacitação de professores, a disseminação de conhecimentos sobre educação, bem como o fortalecimento do diálogo entre comunidade acadêmica, gestores de políticas nacionais de educação e os diversos atores no processo educacional.

brasileiras localizadas em municípios fronteiriços⁵⁷. Tendo como prioridade a ampliação do campo de observação sobre a fronteira e sobre os processos educativos peculiares a essas regiões e seus efeitos, o projeto visou ao fomento de pesquisas e políticas linguísticas para os espaços de escolarização nos contextos sociolinguisticamente complexos como o são as fronteiras.

3.2.1 O recorte na faixa de fronteira

O Brasil possui uma extensa faixa de fronteira internacional (15.719 km) que abarca 588 municípios de 11 Unidades da Federação⁵⁸ e onde se estima uma população de cerca de dez milhões de habitantes. Nessa longa faixa, algumas regiões são notadamente plurilíngues, como é o caso do Arco Central, “que abrange a Faixa de Fronteira dos Estados de Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul” (BRASIL, Ministério da Integração Nacional, 2009). Nesse, o Brasil se limita à Bolívia e ao Paraguai.

Dada a necessidade de delimitar um espaço de atuação para o desenvolvimento das ações, o projeto OBEDF contemplou três municípios brasileiros dessa faixa central como recorte para as investigações e ações, considerando seus aspectos sociolinguísticos e efeitos na educação. Tal sendo, o trabalho conjunto foi desenvolvido com equipes de duas escolas brasileiras dos núcleos de Guajará Mirim, RO (fronteira Brasil – Bolívia), uma escola de Epitaciolândia, AC (fronteira Brasil – Bolívia) e duas escolas de Ponta Porã, MS (fronteira Brasil – Paraguai).

Apesar de tratar-se de projeto desenvolvido na/sobre a fronteira, o OBEDF teve como parceiras somente escolas brasileiras em razão dos direcionamentos constantes no Edital 38/2010 para a apresentação de propostas de projetos para o Programa Observatório da Educação. Desse modo, os trabalhos realizados contaram com a participação e envolvimento de profissionais da educação vinculados ao sistema de ensino público brasileiro.

Dos três municípios abrangidos no recorte do projeto OBEDF,

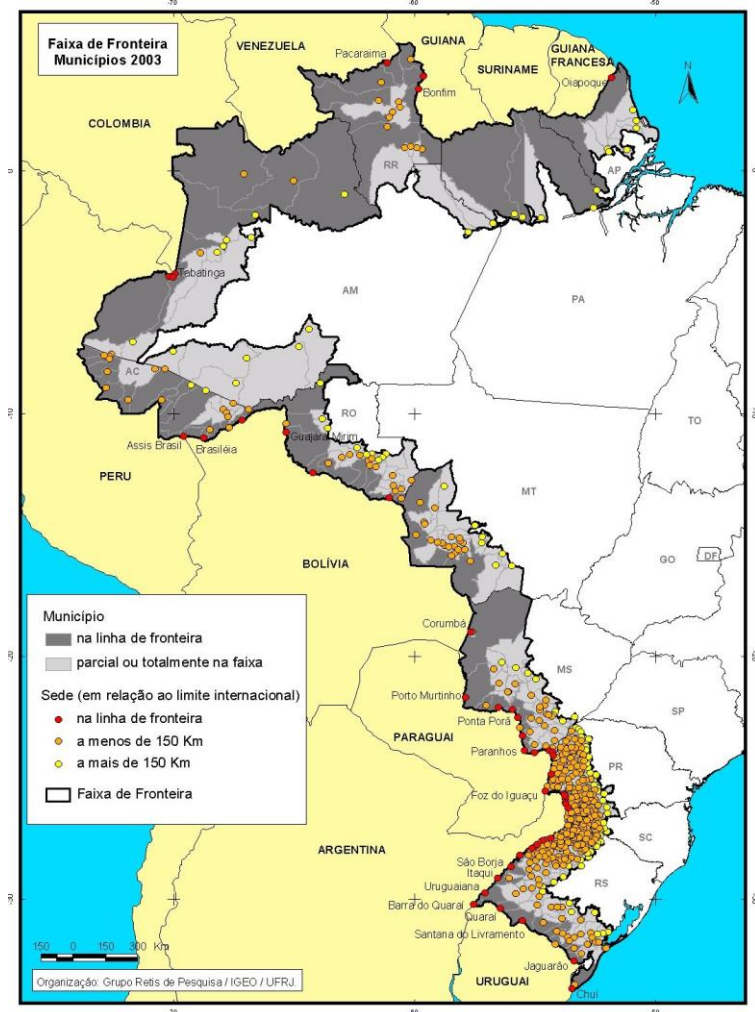
⁵⁷ Inicialmente, seis escolas brasileiras faziam parte do projeto, porém, ao longo do desenvolvimento, devido a questões administrativas, somente cinco escolas permaneceram no desenvolvimento dos trabalhos.

⁵⁸ Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima e Santa Catarina.

somente Ponta Porã-MS, localizado na fronteira Brasil – Paraguai, sediou também o desenvolvimento do projeto PEIBF até o ano de 2010. Dessa forma, dois importantes projetos que abarcam as questões linguístico-educacionais ocorreram nesse espaço geográfico.

Como a presente pesquisa foi realizada neste recorte, tratarei da caracterização do município de Ponta Porã em seção própria.

Mapa 4: Municípios brasileiros da faixa de fronteira.



Fonte: Grupo Retis de Pesquisa/IGEO/UFRJ.

Mapa 5: Recorte do Observatório da Educação na Fronteira.

Fonte: OBEDF.

3.2.2 Objetivos e abordagem metodológica do OBEDF

O OBEDF teve como objetivos a construção de um panorama da situação sociolinguística de escolas localizadas na fronteira e seus efeitos nos processos de ensino-aprendizagem e, com isso, o desenvolvimento de investigações para fins de proposição de metodologias de ensino-aprendizagem e políticas educacionais públicas em prol da valorização da diversidade linguístico-cultural. Para tanto, o projeto foi delineado em diferentes ações que envolveram equipes atuantes em diferentes frentes (pesquisadores das universidades, estudantes de pós-graduação, professores-pesquisadores da Educação Básica), como a realização de diagnósticos sociolinguísticos entre a comunidade de cada uma das escolas parceiras, observações sistematizadas de aulas e de práticas escolares, seminários de estudos e debates em torno dos temas língua/educação/fronteira, planejamento e implementação de propostas metodológicas para ensino bilíngue, conforme detalharei adiante.

Partindo de uma abordagem metodológica de pesquisa-ação⁵⁹, o

⁵⁹ Os termos pesquisa-ação e pesquisa-participante são encontrados na literatura referindo-se à mesma base conceitual. Brandão (1988, p. 10) compreende pesquisa-participante como uma abordagem metodológica que visa ao conhecimento coletivo, produzido conjuntamente,

projeto visou fomentar transformações a partir do conhecimento e experiência de toda a equipe composta de professores e gestores locais, pesquisadores das universidades e estudantes de pós-graduação, de modo que, segundo as palavras da coordenadora, pudesse “[...] ser capaz de articular as práticas próprias à pesquisa e ao ensino para qualificar o trabalho pedagógico.” (MORELLO, 2011, p. 16).

Buscando uma definição e categorização dessa abordagem, Thiollent (2003, p. 14) oferece uma explicação que considero consoante aos trabalhos realizados no âmbito do OBEDF:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Visando ao fomento de pesquisas e de políticas linguístico-educacionais públicas adequadas às situações de contato de línguas nas regiões de fronteira, o projeto teve como encaminhamento iniciativas de ação conjunta entre educadores e pesquisadores na identificação das problemáticas advindas da ausência de políticas sensíveis aos contextos mencionados, bem como a proposição de formas de resolução. Assim, diferente de pesquisas sociais de base positivista, que pressupunham a neutralidade dos pesquisadores sem envolvimento com a complexidade das situações reais, a abordagem proposta pressupunha a relação de interação dos pesquisadores das universidades com o ambiente da pesquisa e equipes das escolas, conformando um grupo atuando conjuntamente na discussão e sugestão de meios para a resolução de problemas próprios do contexto.

No que tange aos princípios da pesquisa-ação, aponto a seguir

envolvendo pesquisadores e grupos na recriação da identificação e resolução de seus problemas “de dentro para fora”. Pesquisadores que fazem parte das obras que o autor organiza (BRANDÃO, 1988, 2006) utilizam ambos os termos ou ressaltam a palavra **ação** na conceituação de pesquisa-participante. Outros, ainda, colocam que a pesquisa-participante muitas vezes vem sendo utilizada para referir-se a tipos de investigação em que o pesquisador participa do contexto da pesquisa, mas não necessariamente desenvolve uma ação, sendo, portanto, uma modalidade de observação participante (THIOLLENT, 2003). Esse trabalho não visa a ingressar nessa discussão terminológica, no entanto opto pelo uso do termo pesquisa-ação, dando ênfase às ações e intervenções propostas e desenvolvidas pela equipe no decorrer do projeto OBEDF.

alguns deles, relacionando-os à especificidade do projeto OBEDF (BRANDÃO, 1988, 2006; ENGEL, 2000; THIOLENT, 2003; GABARRON; LANDA, 2006):

- a) A pesquisa-ação deve partir da realidade da comunidade envolvida, ou seja, da situação social e dos problemas/dificuldades nela encontrados. Nesse caso, as ações partiram dos diferentes contextos fronteiriços das escolas parceiras do OBEDF em suas demandas linguístico-educacionais;
- b) A pesquisa-ação deve promover relações horizontais não autoritárias, dando voz a todos os participantes, envolvendo-os na construção de conhecimento conjunto e nas formas de resolução de seus problemas, tal qual se visou proceder ao longo do projeto, na relação entre pesquisadores e equipes das escolas;
- c) A pesquisa-ação pressupõe engajamento dos participantes (pesquisadores e comunidade) e atuação política, visando à capacitação de agentes no seio da comunidade participante e transformações sociais. Ao longo do trabalho, buscou-se capacitar educadores por meio de leituras, oficinas e discussões para lidarem com a complexidade linguística de seu contexto e imprimirem suas vozes em um modelo de gestão compartilhada (MORELLO, 2011).

No que se refere aos objetivos da pesquisa-ação, visa-se coadunar a ação (objetivo prático) e a produção de conhecimento (objetivo de conhecimento), de forma que haja real contribuição para o avanço dos debates acerca do tema em questão, o que irá conferir a cientificidade dessa abordagem (THIOLENT, 2003). O primeiro objetivo refere-se à proposição de ações relacionadas aos problemas diagnosticados conjuntamente e, o outro à obtenção de informações próprias da situação social em que a pesquisa ocorre, produzindo conhecimento científico de forma empírica, processual.

Em alguns casos, as propostas de pesquisa-ação não dão conta de resolver problemas concretos de forma imediata, uma vez que nem sempre é possível fazê-lo em razão da duração da investigação ou mesmo da profundidade do problema, a exemplo de mudanças que requerem uma intervenção direta do poder público, como é o caso da proposição de políticas linguísticas públicas.

Há casos, ainda, em que as pesquisas visam à visibilização e

produção de conhecimento(s) que contribuem tanto para a coletividade em que a investigação ocorre quanto para outras coletividades que apresentem problemas similares. “Trata-se de um conhecimento a ser cotejado com outros estudos e suscetível de parciais generalizações no estudo de problemas sociológicos, educacionais ou outros, de maior alcance.” (THIOLLENT, 2003, p.18-19). As ações e encaminhamentos do projeto OBEDF, por exemplo, embora tenham sido desenvolvidas em um recorte da faixa de fronteira, permitem estabelecer relações entre situações-problema que ocorrem em outros recortes da extensa faixa de fronteira brasileira, como aquelas evidenciadas por Pires-Santos (1999, 2004) em Foz de Iguaçu-PR, e Santos (2012) no município de Bonfim-RR.

3.2.3 As fases do OBEDF

Conforme mencionado, foram diversos os encaminhamentos e ações do OBEDF. Destacarei aqui algumas delas na tentativa de sintetizar o trabalho desenvolvido entre 2011-2013 e fornecer ao leitor elementos para a compreensão do recorte que fiz para lançar meu olhar para fins de pesquisa em torno da gestão de línguas, conforme apresentarei no capítulo **O Percurso Metodológico**. Dessa forma, os parágrafos que seguem não se propõem a dar conta da descrição completa de todas as ações e encaminhamentos desenvolvidos no projeto.

O primeiro ano de realização do projeto (2011) compreendeu o trabalho nas escolas, que teve início após a realização do **I Seminário do OBEDF**, no qual foram apresentados os pesquisadores e as equipes das diferentes escolas, os objetivos do projeto, as orientações e encaminhamentos gerais para o desenvolvimento dos trabalhos nas escolas durante o primeiro ano, bem como as orientações para o acompanhamento do trabalho de Diagnóstico Sociolinguístico a ser desenvolvido pelo IPOL, em parceria com o projeto. Assim, chamo aqui de **Fase 1** o período entre a realização do I e II Seminários do OBEDF, que se inicia em 2011 e segue até início de 2012. Essa fase compreendeu as seguintes ações:

- Construção conjunta de instrumentos de observação nas escolas. Toda a equipe do projeto participou na formulação de instrumentos utilizados pelos professores nas escolas durante as observações (roteiros de observação, modelos de relatórios, fichas para preenchimento).

- Observações de aulas em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de procedimentos metodológicos com enfoque nas interações linguísticas. Essa ação foi desenvolvida sob a forma de observação em pares, em que os professores participantes do projeto observavam cada um a aula/turma do outro em alguns dias da semana, realizando anotações e utilizando os instrumentos de observação previamente construídos.
- Observações de interações entre os diversos atores da comunidade escolar. Essa ação foi desempenhada tanto pelos professores participantes quanto pelo coordenador do OBEDF na escola, visando identificar as práticas linguísticas da comunidade nos diferentes espaços da escola.
- Sistematização e apresentação de sínteses das observações em relatórios semanais, buscando evidenciar pontos relevantes para discussão/reflexão/próximos encaminhamentos do projeto. A equipe de cada escola (dois professores e coordenador da escola) reuniam-se semanalmente para discutir sobre as observações, redigir os relatórios semanais, formular hipóteses de pesquisa e propostas para implementação de ações locais.
- Reuniões para discussões e reflexões conjuntas entre as equipes, presencial e/ou virtual, envolvendo pesquisadores das universidades e equipes dos diferentes núcleos fronteiriços, com o objetivo de discutir o andamento das ações, sugerir encaminhamentos, colocar dúvidas etc.

Nessa primeira fase, também foi desenvolvido um trabalho especializado para o mapeamento da situação das línguas nas escolas parceiras: o Diagnóstico Sociolinguístico, desenvolvido por uma equipe do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (doravante IPOL). Ao discorrer sobre os instrumentos do planejamento linguístico, Calvet (2007, p. 86) afirma que decisões de Política Linguística não devem ser feitas “[...] sem uma descrição precisa das situações [...] e tampouco sem que se levem em consideração os sentimentos linguísticos, as relações que os falantes estabelecem com as línguas com as quais convivem diariamente”. Assim, os diagnósticos visaram cumprir com essa importante descrição.

O período chamado de **Fase 2** iniciou-se com a realização do **II Seminário do OBEDF (2012)** e estendeu-se até o final do segundo ano de desenvolvimento das ações do projeto nas escolas.

A partir das ações realizadas em um ano de trabalho de observações, discussões e leituras, nesse segundo seminário foi lançada a proposta de planejamento e implementação de aulas/atividades bilíngues nas salas de aula das professoras participantes, tendo como princípio a proposição de estratégias didático-metodológicas que levassem em conta a realidade sociolinguística das escolas e das fronteiras.

A partir dessa proposta, as equipes participantes, cada uma a seu modo, segundo as demandas, recursos e especificidades de cada fronteira, desenvolveram dada ação. As ações foram registradas pelos educadores em relatórios que se encontram no arquivo do projeto.

No primeiro semestre do ano de 2013 não houve trabalhos nas escolas, já que, conforme previsto, tratava-se de período dedicado ao encerramento do projeto e cumprimento de todos os trâmites burocráticos junto à agência de fomento. Além disso, também mudanças políticas ocorreram nas escolas com a troca de governo do município e consequentes alterações no quadro de funcionários, o que acarretou em uma cisão entre as equipes.

O trabalho realizado entre as equipes previamente formadas nas escolas nesse ano (2013) foi o evento de encerramento do projeto intitulado III Seminário do OBEDF, em que foi elaborada a **Carta do OBEDF**⁶⁰, documento redigido pela equipe do projeto e remetido a diversas autoridades da Educação, apontando para as demandas das fronteiras por políticas linguístico-educacionais públicas voltadas para instituições de ensino localizadas nessas regiões.

3.3 A FRONTEIRA PONTA PORÃ – PEDRO JUAN CABALLERO: AMBIENTE SOCIOLINGUÍSTICO E SOCIOEDUCACIONAL

O Brasil limita-se com o Paraguai em uma faixa de fronteira que se estende do município de Corumbá, no Estado do Mato Grosso do Sul à Foz do Iguaçu, no Estado do Paraná. Em sua extensão, a **linha de fronteira** – linha divisória simbólica estabelecida juridicamente na periferia entre dois ou mais países, delimitando os territórios político-administrativos das distintas nações (MACHADO, 2010) – percorre regiões intensamente povoadas e áreas de baixa densidade demográfica, divisas fluviais e ausência de quaisquer acidentes geográficos

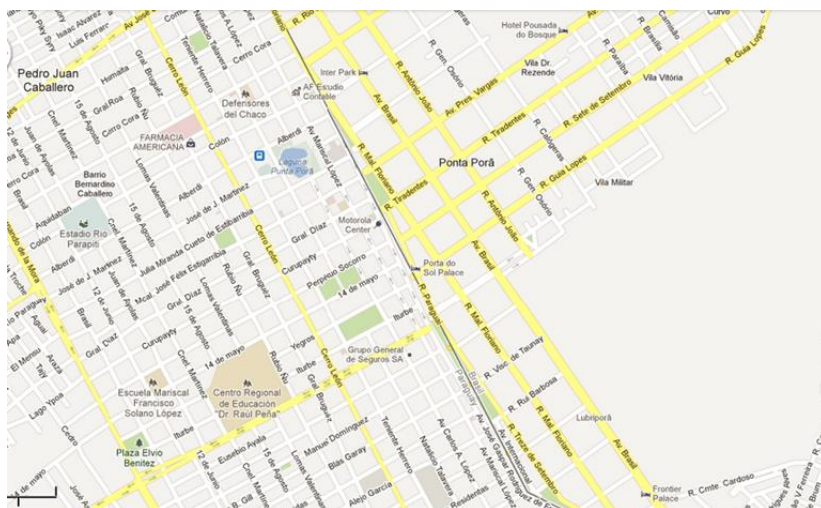
⁶⁰ Ver IPOL (2013).

delimitadores. A maior extensão da faixa de fronteira entre os dois países concentra-se na divisa com o estado do Mato Grosso do Sul, onde se localiza o município de **Ponta Porã**.

Esse município brasileiro possui uma área territorial aproximada de 5.330 km², em que se estima uma população de 85.251 habitantes⁶¹ e conforma-se ao lado de Pedro Juan Caballero – cidade paraguaia localizada no Departamento de Amambay, onde se estimava, em 2002, 114.917 habitantes⁶² –, uma das várias cidades-gêmeas da fronteira Brasil – Paraguai. São adensamentos populacionais ‘separados’ pela linha de fronteira internacional.

No caso da fronteira entre as cidades-gêmeas Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, trata-se de uma fronteira seca, ou seja, um espaço onde os limites territoriais entre os dois países não são definidos a partir de acidentes naturais (rios, cadeias montanhosas, desertos ou florestas). Nessa fronteira, as cidades se tangenciam por uma linha de fronteira de aproximadamente 13 km, que representa o limite internacional (MARQUES, 2009) e, em dado ponto, essa linha é ‘desenhada’ pela Avenida Internacional, conforme se verifica no mapa a seguir.

Mapa 6: Fronteira seca Ponta Porã – Pedro Juan Caballero.



Fonte: Google Maps.

⁶¹ O Censo de 2010 indicou um total de 77.872 habitantes no município. No entanto, o site IBGE indica um crescimento populacional em 2014.

⁶² Ver Paraguay (2002).

Em um primeiro olhar, não fosse pela presença de elementos com propósito de identificar e distinguir um país do outro (bandeiras nacionais, placas de automóveis, uniformes dos policiais, avenida), parece uma só cidade. Ilustro aqui as palavras de um participante da pesquisa de Marques (2009, p.101): “Tem dia que eu estou no Brasil... Tem dia que estou no Paraguai... para mim [*sic*] é a mesma cidade!”.

Diferente de outras fronteiras secas, a exemplo de vários recortes da fronteira entre México e Estados Unidos ou Israel e Palestina – muitas militarizadas e divididas por muros, cercas e instituições de rigoroso controle imigratório –, a fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, bem como diversos outros recortes da fronteira brasileira com outros países da América do Sul, não possui elementos físicos de contenção da passagem de um lado a outro, fator que acentua o grau de interação entre as populações de ambos os países e que propicia maior integração linguístico-cultural.

A região, que foi arena de conflitos bélicos entre os países durante a Guerra da Tríplice Aliança na segunda metade do século XIX, é caracterizada hoje pelo intenso intercâmbio comercial, linguístico e cultural, como também reconhecida devido a problemáticas, veiculadas massivamente na mídia, relacionadas às questões de segurança nacional e fiscalização (tráfico de drogas, de armas, descaminho de mercadorias).

Figura 2: Vista da Avenida Internacional.



Fonte: Arquivo de visita ao campo (2012).

Figura 3: Parque dos Ervais em Ponta Porã. Relação amistosa entre Brasil e Paraguai ilustrada no monumento do Rotary.



Fonte: Prefeitura Municipal de Ponta Porã. Disponível em <www.pontapora.ms.gov.br>.

Figura 4: Pórtico de entrada do município de Ponta Porã-MS.



Fonte: <www.pontaporadigital.com>.

A história do povoamento de ambas as cidades remonta ao fim da Guerra da Tríplice Aliança, quando, por meio de Decreto Imperial em dezembro de 1882, ao comerciante Tomaz Laranjeira foi concedido o privilégio para colher e comercializar a erva-mate na fronteira com o

Paraguai. Laranjeira impulsionou as atividades de produção, escoamento, comercialização e exportação da erva na região. No que se refere à questão linguística, cabe mencionar que, naquela época, o português era uma língua pouco falada devido à grande presença de paraguaios e argentinos na lida com a erva-mate. Destacava-se o uso do castelhano e do guarani na região (QUINTAS, 2012).

A exploração da erva, iniciada na cidade paraguaia de Concepción em 1877 e posteriormente retomada em 1884 sob a concessão do governo imperial para a exploração em terras sul-mato-grossenses, fez com que o negócio se tornasse extremamente lucrativo, ampliando mercados consumidores e assumindo “[...] uma escala de atividades sem precedentes para a área fronteiriça.” (OLIVEIRA, M. 2011). Tendo na Argentina um potencial mercado consumidor, a erva era transportada do Brasil, passando pelo povoado conhecido como Punta Porá – hoje a cidade fronteiriça denominada Pedro Juan Caballero – em direção à Concepción, de onde a produção seguia pelo Rio Paraguai até a Argentina.

Segundo cronistas locais e historiadores (SELLA, 2006; OLIVEIRA, M. 2011; QUINTAS, 2012), naquela época, Punta Porá era um pequeno povoamento às margens da Laguna Punta Porá, situado nas terras paraguaias, onde Pablino Ramirez estabeleceu comércio atendendo a viajantes, carreteiros e autoridades brasileiras – uma espécie de entreposto comercial.

Acrescenta-se à configuração da população local a presença de bandeirantes que, pela localização fronteiriça com o Paraguai, adentraram as terras em busca de índios guaranis e marcaram presença nesse espaço por muito tempo (PARAGUAY, 2002b).

A instalação de pessoas do ‘lado brasileiro’ deu-se à medida que aumentava a população local, o que demandou a formação de um centro de administração e organização das bases estruturais para a demarcação da cidade brasileira. Somam-se, ainda, as medidas de controle de trânsito e taxação de mercadorias pelo governo brasileiro, que propulsionaram a formação de núcleos comerciais diferentes em cada um dos lados da fronteira. Nesse sentido, cabe citar Machado (2010, p. 61-62, grifo nosso), que explica que,

Para o sistema interestatal os limites são importantes ao afirmar a existência de um conjunto de indivíduos que compartilham um espaço vivido e um governo comum, separado e *diferente* de outro conjunto de indivíduos (não importa se vizinho ou não).

A cidade de Ponta Porã foi criada em 1912, 12 anos após a fundação da cidade paraguaia Pedro Juan Caballero, que já vinha constituindo-se em importante centro urbano do departamento de Amambay. Nos dias de hoje, a cidade paraguaia possui movimentado fluxo de turistas, pois se constitui como destino de compristas vindos de diversas cidades brasileiras em busca de mercadorias importadas de diversos países.

Dentre os símbolos representativos da história de formação e pontos de destaque da cidade brasileira estão a erva-mate, produzida e consumida por brasileiros e paraguaios – o que lhe rendeu o título de Princesinha dos Ervais –, o posicionamento geográfico, que denota a interação Brasil – Paraguai e, como não dizer, a coexistência de diferentes línguas e culturas. A relação amistosa entre Brasil e Paraguai, por exemplo, é simbolizada em um monumento presente no Parque dos Ervais e no pórtico de entrada da cidade.

A partir dessa breve narrativa sobre a história local, verifica-se que a fundação da cidade brasileira tem suas origens na interação e intercâmbios iniciados em terras paraguaias, o que denota a relação de interdependência entre as cidades desde sua formação.

No entanto, “[...] a vontade política é capaz de construir diferenças culturais em contextos históricos semelhantes.” (ALBUQUERQUE, 2010, p. 37). A demarcação dos territórios das cidades e dos países e, por conseguinte, de separação e instituição das diferenças entre os povoamentos, por meio de aparatos funcionais e organismos dos Estados e também pela (re) produção de distinções no campo do simbólico e da linguagem, será compartilhada cotidianamente entre seus habitantes, apesar da interação existente nesse espaço. Dessa forma, apesar de a linha de fronteira em si ser abstrata, as realidades geradas a partir dessa divisão não o são, pois, nesse espaço, os sentidos construídos historicamente entre ser brasileiro ou ser paraguaio são percebidos.

O sistema educacional e seus agentes, por exemplo, participarão da (re) produção das identidades e das diferenças, que contribuirão para a distinção entre os territórios de cada um dos países. Isso reitera a concepção de fronteira apresentada por Raffestin (2005, p. 13) como sendo “[...] um dos elementos da comunicação biossocial que assume uma função reguladora.”. Cito, brevemente, dois relatos extraídos das fontes em uso nessa pesquisa⁶³, no intuito de apontar como as escolas,

⁶³ A convenção de apresentação das fontes utilizadas na pesquisa é devidamente apresentada no capítulo seguinte.

em seu papel formativo, em suas práticas, por meio de discursos, marcam as diferenças entre os cidadãos de um e de outro país e demarcam os espaços em diversas escalas.

Quando se fala da história do Brasil, nossos aluninhos brasiguaios se sentem deslocados, misturando em suas ideias Brasil e Paraguai como um só país [...] Sugerir, após esses relatos, que as professoras trabalhassem no mapa, a divisão de nosso país Brasil com o Paraguai, e destacassem que cada país tem sua história. (Rel. Sem. Ob. Escola A, 09/09/2011).

Nós temos tomado todo esse cuidado para que esse aluno brasiguai, documentalmente original brasileiro *né*, que ele venha para cá. Que ele tenha a sua identidade garantida. Que ele não perca suas raízes. Que é a missão de nosso projeto⁶⁴ também. Que ele entenda a sua identidade preservada, mas que ele entenda que ele é cidadão brasileiro e que ele precisa estar aqui como brasileiro. (ANGELA. Escola A, entrevista em 22/ 08/2012, grifo nosso).

Depreende-se desses breves excertos que a escola, como instituição constituinte do conjunto que conforma o quadro de gestão do Estado, atua na marcação de diferenças e que as crianças parecem não ter construído essa distinção ao se sentirem “deslocadas”, segundo as palavras da professora, confundindo o que é Brasil e o que é Paraguai. Tratando-se desse contexto em que a história de fundação das cidades é a história de um mesmo espaço de relações, as práticas/táticas na construção e manutenção das diferenças residem no peso de instituições como a escola.

Nesse espaço fronteiriço também circulam diversas línguas⁶⁵, dentre as quais as que foram objeto de gestão para construção das identidades nacionais em cada um dos países e criação de todo um corpo de conhecimentos que terão efeitos nos domínios social, cultural, educacional, político e econômico.

⁶⁴ Refere-se a um projeto da escola, e não ao do OBEDF.

⁶⁵ No ambiente linguístico dessa fronteira, registra-se a coexistência de diversas línguas, como as oficiais dos países limítrofes (português, LIBRAS, castelhano e guarani), o *jopará*, as línguas de imigrantes de origem árabe e asiática (PEREIRA, 2002), bem como o inglês (língua estrangeira presente no currículo escolar).

Conforme apresentado em seções prévias, no Brasil, a oficialização e a centralização da língua portuguesa como veiculadora da cultura nacional resultarão um modelo de representação único que incidirá diretamente no sistema educacional. De modo geral, nesse sistema, serão formados sujeitos monolíngues que terão contato com outras línguas no currículo escolar sempre de forma descontínua, isentada a preocupação (e interesse) de formar indivíduos bilíngues capazes de interagir em outras línguas, que não a oficializada como língua nacional do Estado.

O Paraguai, por sua vez, possui uma situação sociolinguística peculiar em comparação aos outros países da América do Sul, no sentido de ser um país oficialmente bilíngue⁶⁶ em duas línguas majoritárias, sendo uma língua de colonização europeia – o castelhano⁶⁷ – e uma língua herdada de povos que habitaram o país antes da chegada dos espanhóis no século XVI – o guarani (PERES, 2001, SANDOVAL, 2012). Acrescenta-se, ainda, o *jopara*, tido para alguns pesquisadores como uma **terceira língua paraguaia** _ considerando que grande parte da população lança mão dessa prática linguística cotidianamente _ e para outros, como um fenômeno linguístico que se constitui como um contínuo entre o castelhano e o guarani (COUTO, 1994; LUSTING, 1996; MELIÁ, 2010; SANTOS, L. 2012).

Embora ambas as línguas oficiais _ castelhano e guarani _ sejam majoritárias e constituintes da identidade do país, a situação sociolinguística do Paraguai é tida como diglósica⁶⁸, uma vez que a

⁶⁶ Embora oficialmente bilíngue, o Paraguai é multilíngue tal qual a maioria dos países. Nele, coexistem cerca de 20 línguas indígenas, divididas em cinco famílias linguísticas (*guarani, matakó, zamuko, maskoy e guaicurú*), bem como existem línguas de diversos grupos de imigrantes, a exemplo dos árabes, asiáticos, alemães e brasileiros.

⁶⁷ Nos documentos do Estado paraguaio que foram acessados para fins desta tese (PARAGUAY, 1967; PARAGUAY, 1992; PARAGUAY 2010), encontram-se as duas ocorrências **espanhol e castelhano** para designar a língua oficial de colonização europeia. Nos documentos mais recentes (PARAGUAY, 1992, 2010) adota-se a segunda denominação, o que consiste em gesto político motivado pelas relações de poder implicadas na designação das línguas do país. No entanto, como é possível observar no decorrer do texto desta tese, ambas as designações são por mim utilizadas, já que, entre a própria comunidade linguística (no Paraguai e na fronteira), espanhol e castelhano são intercambiáveis. Desse modo, visando não influenciar os sujeitos de pesquisa na forma como se referem às suas línguas e às da comunidade, opto por manter ambas as denominações nos procedimentos metodológicos e na apresentação das análises e discussões, conforme se apresentará adiante.

⁶⁸ Diglossia se refere à coexistência de duas ou mais línguas (ou variedades) em dada sociedade com estatuto e funções sociais distintas (FISHMAN, 1995). Nesse caso, uma língua (ou variedade) é superposta a outra, tanto no nível da codificação quanto no prestígio socialmente atribuído a ela pelos usos e espaços de circulação a elas conferidos. A condição

língua de colonização europeia é tida como a língua de maior prestígio em contraposição ao guarani, que carrega ainda o estigma de ter sido identificado como a língua da pobreza. Peres (2001, p. 43) explica que “Essa característica constitui-se, precisamente, numa das manifestações mais claras da permanência naquela sociedade de estruturas e relações remanescentes do período colonial”.

Também, Sandoval (2012, p. 140) acrescenta que,

La relación entre las dos lenguas se ha desarrollado de una forma diglósica, es decir, como la dominación de la población que habla predominantemente el español sobre la población que habla la mayor parte del tiempo el guaraní.⁶⁹

O espanhol foi difundido desde o período colonial como língua do poder público e da educação formal, espaços que legitimam o poder de uma língua. Já o guarani, embora fosse reconhecido informalmente como idioma nacional desde a Guerra da Tríplice Aliança por ser amplamente usado por grande parte da população, somente se tornou língua oficial por força da Constituição de 1992, que declara o país como pluricultural e bilíngue em castelhano e guarani (Artigo 140). Além disso, a lei magna institui que o ensino-aprendizagem no início do processo escolar seja realizado na língua materna oficial do aprendiz (Artigo 77), conferindo à língua também um lugar em um espaço de prestígio (a escola) a partir da compreensão da importância da língua materna para o desenvolvimento dos aprendizes no processo de escolarização (PARAGUAY, 1992). Tal política, conforme Peres (2001), foi resultante do reconhecimento de que o monolinguismo castelhano vinha ocasionando o insucesso escolar daqueles que tinham como língua materna somente o guarani. Ele ressalta:

Não que o guarani estivesse fora das escolas em 1992. Mesmo a Constituição de 1967 dava respaldo ao ensino de guarani. O que se passa é que a Constituição de 1992 oficializa e generaliza não apenas o ensino **de** guarani mas, também e principalmente, o ensino **em** guarani. (PERES, 2001, p. 53, grifo do autor).

de diglossia, no entanto, pode ser transitória, em razão de mudanças sociais e da intervenção a partir da proposição e implementação de políticas linguísticas.

⁶⁹ “A relação entre as duas línguas se desenvolveu de uma forma diglósica, ou seja, como a dominação da população que fala predominantemente o espanhol sobre a população que fala na maior parte do tempo em guarani.” (tradução nossa).

Apesar das dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional paraguaio para o ensino do guarani, derivadas em grande parte de históricas desigualdades, que permeiam a situação sociolinguística do país, políticas linguísticas internas do Paraguai vêm sendo implementadas no sentido de melhorar o estatuto dessa língua visando sua valorização e incorporação em diversos setores da vida pública, a exemplo da **Ley de Lenguas**⁷⁰ (PARAGUAY, 2010), o que incide sobre seu lugar no espaço escolar.

Na fronteira Ponta Porã – Pedro Juan Caballero encontram-se as distintas situações sociolinguísticas dos países. Do lado brasileiro, elas serão sentidas pelos educadores que lidam cotidianamente, desde a Educação Infantil, com crianças bilíngues de ascendência paraguaia, muitas das quais de repertório linguístico que não inclui o português como língua materna.

Esses educadores deparam-se com inúmeros desafios no processo de ensino-aprendizagem, pois estão inseridos em uma realidade linguístico-cultural diversa que, de modo inevitável – fazendo uso da palavra empregada por Sánchez (2002) –, tem efeito nos espaços escolares, ao mesmo tempo em que representam um enquadre político-administrativo que foi por muito tempo construído para ser monolíngue. Além disso, as representações em torno do espanhol/castelhano e do guarani, existentes no Paraguai, interferem na percepção dos brasileiros em relação a essas línguas.

O fenômeno da presença de crianças que não possuem o português como língua materna em escolas públicas brasileiras é um dado que essas instituições têm dificuldade de gerir. E aqui me refiro não somente a escolas situadas nas regiões de fronteira nacional, como também no centro do país, a exemplo da pesquisa de Andrade e Santos (2010) sobre o ingresso crescente de crianças estrangeiras descendentes de imigrantes em escolas públicas do Distrito Federal.

No contexto geográfico da presente pesquisa, em investigação realizada por Pereira (2009), a análise comparativa entre dados do censo escolar e do censo populacional, relativos à cidade de Ponta Porã, apontou que o número de matrículas efetuadas nos anos iniciais do

⁷⁰ A *Ley de Lenguas* (PARAGUAY, 2010) tem por objetivo estabelecer medidas de salvaguarda do patrimônio linguístico do país conferindo especial atenção às línguas indígenas; estabelecer modalidades de uso das línguas oficiais (*castellano* e guarani), com especial atenção à promoção da língua guarani em diversas esferas nacionais e supranacionais; assegurar o respeito à comunicação em língua de sinais; dispor sobre a promoção do ensino de línguas estrangeiras no país; e criar uma estrutura organizativa para o desenvolvimento a Política Linguística do país.

Ensino Fundamental das escolas brasileiras era superior à quantidade estimada de crianças residentes em Ponta Porã na faixa etária para essas séries. A estimativa, segundo explica, era discrepante devido ao fato de que o censo demográfico é realizado nas residências dentro dos limites do município, não sendo possível, portanto, estimar a quantidade de crianças matriculadas nas escolas de Ponta Porã que residem no território de Pedro Juan Caballero. A pesquisadora constatou, portanto, que há um contingente numeroso de alunos matriculados nas escolas públicas brasileiras que residem na cidade paraguaia, sejam filhos de imigrantes brasileiros residentes no Paraguai, sejam filhos de paraguaios.

A presença de crianças paraguaias e/ou brasileiras de ascendência paraguaia matriculadas em Ponta Porã resulta das relações que se estabelecem nesse espaço em razão dos movimentos circulares de pessoas por essa fronteira, das relações de parentesco que se estabelecem nesse espaço (MARQUES, 2009), como também das desigualdades econômicas e sociais entre os dois países, fator esse que leva muitas famílias de Pedro Juan Caballero a optarem por matricular seus filhos em escolas públicas brasileiras.

Esse fato é um dos que resulta, de modo geral, em problemas do ponto de vista dos poderes públicos locais, uma vez que o cômputo de residentes dos municípios que demandam dos serviços públicos é sempre inferior ao da quantidade real de pessoas que usufruem deles. Machado (2005, p. 272) explica que,

[...] a assimetria na oferta de serviços é responsável por fluxos transfronteiriços na maioria das cidades [gêmeas], com dominância de fluxos dirigidos ao Brasil. A maior parte deles se relaciona aos serviços de saúde e, secundariamente, a serviços de educação.

Marques (2009, p. 1-2), em seu estudo sobre os movimentos circulares de pessoas pela fronteira Brasil – Paraguai, explica que as regiões fronteiriças “[...] são importantes cenários de deslocamentos populacionais que não resultam em mudança de residência”. Assim, averiguou que muitos imigrantes brasileiros residentes em cidades do Paraguai optam por matricular seus filhos nas escolas brasileiras quando em situação geográfica facilitadora, como a da fronteira seca, por vários motivos, principalmente pela crença de que a educação no sistema de ensino público brasileiro é “mais forte” e pela possibilidade de usufruir de benefícios não existentes nas escolas paraguaias (uniforme e merenda

escolar gratuitos, por exemplo). Tal ação também é realizada por paraguaios que estabelecem redes de relações no Brasil e matriculam seus filhos em escolas de Ponta Porã, configurando uma das características desses movimentos circulares, que se dão nas regiões de fronteira. Nesse sentido, pode-se dizer que esses grupos territorializam o espaço da fronteira na forma de territórios-rede (HAESBAERT, 2007) cuja característica é a mobilidade e descontinuidade: ora estão no Brasil, ora no Paraguai, agindo em espaços de ambos os países.

Nesse sentido, Machado (2005, p. 273) explica que “[...] em diversas cidades gêmeas é dada vez mais comum que os nacionais da cidade vizinha queiram ter seus filhos do lado brasileiro, de forma a garantir o atendimento posterior, o que nem sempre é compreendido pelas prefeituras”. Mas não só pelas prefeituras. Também muitos membros da sociedade local ressentem-se da presença de crianças paraguaias na escola. Nesse sentido, cito um trecho do relato de visita ao campo feito por esta pesquisadora e referente ao início de 2012:

Segundo comentários das professoras da escola, devido a programas sociais como o Bolsa Família, bem como benefícios oferecidos aos alunos das escolas brasileiras (alimentação e uniforme), é comum paraguaios providenciarem documentos brasileiros para que seus filhos possam ter acesso às escolas do país, já que o Paraguai não dispõe dessas medidas. (Relato de visita ao campo, fev. 2012).

Em face dessa informação, há de se prever que a presença de crianças paraguaias ou de ascendência paraguaia nas escolas públicas brasileiras não é sem conflito e antagonismo. De um lado, essa fronteira seca propicia a fácil circulação de um país a outro, facilitando a criação de redes de relações nesse espaço binacional (MARQUES, 2009). De outro, verificam-se também manifestações de preconceito (social e linguístico) com base na filiação a uma determinada identidade nacional, mas que são fundadas em relações socioeconomicamente desiguais e que, muitas vezes, resultam em insegurança linguística e insegurança quanto à identidade étnica. Esse antagonismo é igualmente presente em outros contextos de fronteira, em que os movimentos circulares ou os fluxos migratórios (legais e ilegais) dão-se entre países cujo desenvolvimento é assimétrico, a exemplo das migrações de crianças desacompanhadas do México para os Estados Unidos⁷¹.

⁷¹ Ver Zurcher, 2014.

Dito o exposto, para fins de conclusão desta seção, cito Pereira (2009, p. 62), ao afirmar que as escolas localizadas na fronteira, portanto,

[...] carregam inúmeras tarefas sociais, desde a preocupação com a problemática da identidade cultural (tradições, línguas) dos estudantes, mas sobretudo a preocupação em criar condições de valorização e respeito entre todos, autóctones e migrantes, de forma que no seu interior se contemple a pluralidade e a integração.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO NO ÂMBITO DO OBEDF

Este trabalho de pesquisa está vinculado a uma modalidade de projetos, a um dispositivo que vem se tornando comum nas Ciências Sociais e cujas propostas implicam na observação e acompanhamento sistemático de fenômenos, sendo também espaços para reflexões e proposições de ações: os **observatórios**.

Tendo construído, neste trabalho, uma ótica que articula saberes oriundos de diferentes campos do saber e compreendendo a gestão de línguas como um fenômeno social que envolve diferentes agentes (SPOLSKY, 2009), situei o percurso metodológico desta pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista (THIOLLENT, 2003; BORTONIRICARDO, 2008; DENZIN; LINCOLN, 2010; GIL, 2011, VEIGA NETO, 1996) no âmbito das Ciências Sociais.

Denzin e Lincoln (2010, p. 17) colocam que esse tipo de pesquisa “[...] consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo.” e que, por isso, o pesquisador adota uma variedade de técnicas para compreender dado fenômeno. Por isso, entrelaço diferentes procedimentos de obtenção, geração, análise e interpretação dos dados para responder às perguntas desta pesquisa e dar visibilidade ao fenômeno da gestão de línguas no âmbito do recorte escolhido.

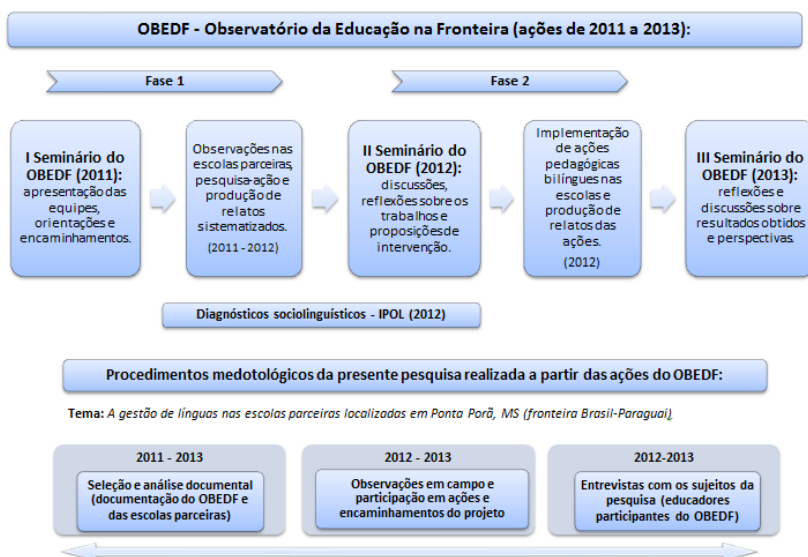
Aspecto que merece consideração é o fato de que essa pesquisa constitui-se de olhares: meus olhares sobre informações e sobre fatos e os olhares dos sujeitos desta pesquisa, registrados após procedimentos de observação, conforme tratarei nas próximas seções.

Assim, na sequência, descrevo os procedimentos metodológicos (4.1), apresento as escolas brasileiras onde se procedeu à pesquisa, ambas participantes do OBEDF, localizadas no ambiente multi/plurilíngue e multicultural da fronteira Brasil-Paraguai (4.2) e, por último, caracterizo o perfil dos sujeitos da pesquisa: educadores participantes do OBEDF (4.3).

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como a presente pesquisa se realizou no âmbito das ações do projeto **Observatório da Educação na Fronteira (OBEDF)**, elaborei o esquema a seguir a fim de prover uma visualização dos procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa em relação às fases e ações do OBEDF.

Figura 5: Esquema da Pesquisa.



Em um primeiro plano, explico as diversas ações propostas e realizadas no e pelo projeto em um contínuo que se estendeu do início do ano de 2011 até 2013. Divido essas ações em duas fases (Fase 1 e Fase 2), cada uma iniciada com a realização de um seminário. Na sequência dessas fases, indico a realização dos diagnósticos sociolinguísticos feita pelo IPOL como parte constituinte de tais ações.

No segundo plano, apresento os procedimentos metodológicos da presente pesquisa, realizados a partir de meu olhar sobre as ações do OBEDF. Delimito minhas reflexões para a questão da gestão de línguas e situo o meu recorte para as escolas parceiras do projeto, localizadas em Ponta Porã, MS, que serão devidamente caracterizadas nas seções seguintes.

Conforme apresento no esquema da Figura 5, utilizo pesquisa

documental, observações, participação (entendida como ação e intervenção) e entrevistas. A seta ao final da ilustração apontando para ambas as extremidades indica a inter-relação dos procedimentos metodológicos cujo objetivo é fornecer uma compreensão aprofundada do fenômeno da gestão de línguas.

Reitero, portanto, que os procedimentos metodológicos utilizados para a presente pesquisa não se confundem com o OBEDF, mas vinculam-se a ele. Desse modo, cabe ressaltar que o OBEDF constituiu-se como um espaço de pesquisa coletiva, ao mesmo tempo em que propiciou aos pesquisadores expressarem seus gestos particulares de reflexão.

4.1.1 Seleção e análise documental

A pesquisa documental destina-se à obtenção de dados por meio de uma variedade de fontes, dentre as quais posso citar tanto os documentos de caráter institucional e oficial, como leis, registros estatísticos, atas e relatórios de reuniões e projetos político-pedagógicos, quanto os documentos de caráter pessoal, como as autobiografias, diários, cartas, dentre outros (GIL, 2011). Para Lüdke e André (1986, p.38), “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem dos dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Neste trabalho, a pesquisa documental é de extrema relevância, pois a partir dos documentos utilizados, conforme apresento a seguir, foram apreendidos grande parte dos dados sobre as formas de gestão das línguas naquelas escolas. Por meio da documentação e registros produzidos no escopo do projeto OBEDF, foi possível identificar como os educadores participantes e outros membros da escola agiam em torno do bi/multi/plurilinguismo e das situações-problema envolvendo as línguas naquelas escolas fronteiriças. Nas subseções a seguir descrevo os documentos utilizados⁷², sua relevância na composição do esquema

⁷² A autorização para uso dos documentos do projeto foi devidamente concedida pela sua coordenação. Além disso, como em alguns dos documentos o trabalho dos educadores-participantes é descrito por eles, solicitei também a esses mesmos educadores a autorização para uso dos diversos registros. Todos esses procedimentos foram documentados para tramitação e avaliação da presente pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. A pesquisa foi aprovada conforme Parecer n. 485.327 desse Comitê.

de pesquisa e os procedimentos de análise dos documentos, depreensão e tratamento dos dados.

4.1.1.1 A documentação do projeto OBEDF e das escolas

Visando mapear os procedimentos adotados para gerir as línguas nos diferentes espaços das instituições de ensino, procedi à leitura e análise de documentos produzidos no escopo do projeto OBEDF⁷³ e de documentos das escolas. Importante ressaltar que, embora o projeto tenha sido concluído em junho de 2013, em razão de mudanças políticas nas escolas (mudanças de direção e transferência de educadores e professores para outras escolas), as equipes do projeto não se mantiveram até o fim do OBEDF. Assim, as fontes documentais produzidas no âmbito desse projeto referem-se aos anos de 2011 e 2012.

Apresento a seguir o quadro 3, explicitando as fontes utilizadas (Coluna 1), seguidas de sua descrição (Coluna 2), o período a que correspondem (Coluna 3), a quantidade de documentos analisados referentes à Escola A (Coluna 4) e a quantidade de documentos analisados da Escola B (coluna 5).

Como parte das ações previstas pelo projeto OBEDF, o ano de 2011 correspondeu à observação sistemática pelos professores participantes das interações nos espaços das escolas, bem como a sistematização dos resultados de tais observações. Durante essa fase, procedi à leitura dos **Roteiros de Observação** ao longo do ano como parte das ações do plano de trabalho realizado junto ao projeto. Com a leitura, foi realizada uma análise prévia nesses documentos de forma a identificar e selecionar o que relatavam sobre as línguas e práticas pedagógicas em torno das línguas e, também, o que mencionavam sobre a fronteira. De forma geral, os roteiros foram preenchidos pelos professores de forma esquemática, o que dificultou transformar as informações em dados para essa pesquisa, salvo alguns roteiros que possuíam alguns comentários, dos quais foi possível depreender alguns dados. A partir deste trabalho inicial e consoante às leituras para fundamentação teórica, foi possível estabelecer as categorias de análise dos Relatórios Semanais de Observação, também produzidos na Fase 1.

⁷³ Os documentos produzidos no escopo do projeto, conforme apresento no quadro a seguir, são documentos de uso restrito, por este motivo não estarão anexados a este trabalho. Os dados deles extraídos serão apresentados sob a forma de citações.

Quadro 3: Fontes documentais do OBEDF, IPOL e escolas parceiras.

1	2	3	4	5
Roteiros de Observação	Roteiros desenvolvidos pela equipe do OBEDF para uso dos professores participantes durante observações em pares realizadas em sala de aula e durante observações das interações entre alunos/pais/funçionários/professores em outros espaços da escola. Nesses roteiros, o professor a cargo da observação no momento tinha campos para indicar que línguas estavam sendo usadas em diferentes situações de interação observadas na escola, descrever as reações dos alunos e professores diante dos usos das línguas, apresentar comentários e formular hipóteses em torno de suas observações.	Fase 1	45	49
Relatórios Semanais de Observação	Relatórios redigidos e apresentados semanalmente pela equipe das escolas parceiras (professoras e coordenadora do OBEDF nas escolas). Nesses instrumentos, as equipes relatavam de forma mais completa o que observaram sobre os usos das línguas nas escolas durante a semana, apresentavam comentários e reflexões sobre o trabalho realizado.	Fase 1	24	17
Relatórios Parciais do Diagnóstico Sociolinguístico (IPOL)	Relatórios parciais dos diagnósticos sociolinguísticos desenvolvidos pela equipe do IPOL nas escolas parceiras do projeto. Os diagnósticos são parciais porque apresentam um panorama sobre o perfil sociolinguístico do corpo docente e de alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental das escolas parceiras.	2012	01	01
Relatórios de Atividades Bilingües das Escolas	Relatórios redigidos pelas equipes das escolas parceiras, sob a forma de diários de aulas, nos quais as equipes de cada uma das escolas (professores participantes e coordenadores) narram/descrevem a forma como implementaram aulas atividades bilingües em turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, expondo resultados e dificuldades encontradas.	Fase 2	14	01*
Questionários de pesquisa da Escola B	Questionários desenvolvidos pela coordenadora do OBEDF da Escola B e aplicado entre professores dessa escola com o intuito de diagnosticar suas atitudes em relação ao bilingüismo, as línguas em contato e a propostas de educação bilingüe nessa escola. Os questionários foram aplicados entre uma pequena amostra do corpo docente. Embora somente 07 desses questionários tenham sido retornados, apresentam declarações/comentários relevantes para as análises desta pesquisa.	Fase 2	-	07
Projetos Político-Pedagógicos	Documentos norteadores das ações didático-pedagógicas e administrativas da escola, que apresentam as diretrizes, a filosofia da escola, o currículo, bem como o plano de ação institucional.	Documentos vigentes (2011-2013)	01	01

Os **Relatórios Semanais de Observação** são fontes primordiais para a pesquisa e análises do primeiro recorte (Fase 1). Trata-se de

documentos nos quais busquei elementos para responder às perguntas de pesquisa a partir de duas categorias de análise iniciais: a) identificar e analisar as práticas de gestão da **presença e lugar das línguas** nos espaços da escola; e b) depreender as **orientações político-linguísticas** dos educadores em torno das línguas em contato dessa fronteira e em torno do bi/multi/plurilinguismo e do uso de línguas, que não o português, nos espaços da escola a partir de afirmações e comentários presentes nesses relatos.

Os **Relatórios Parciais dos Diagnósticos Sociolinguísticos**, desenvolvidos pelo IPOL, segundo metodologia própria dessa organização, foram acessados para a construção do panorama do perfil sociolinguístico das escolas, onde se realizou a pesquisa. Trata-se de relatórios elaborados pela equipe do IPOL a partir de instrumentos de pesquisa, desenvolvidos e aplicados entre uma parcela da população das comunidades daquelas escolas (parte do corpo docente e de alunos do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental). Lanço mão dessas fontes com o objetivo de apresentar um panorama do perfil sociolinguístico das instituições de ensino onde se procedeu à investigação deste trabalho. Importante ressaltar que esse panorama, por sua vez, visa a fornecer uma compreensão do ambiente sociolinguístico e não uma descrição precisa desses espaços, uma vez se tratar de um recorte situado em dado período.

Após discussões realizadas durante o II Seminário do OBEDF, foi proposto conjuntamente que as equipes das escolas, pelo menos uma vez por semana, planejassem e implementassem pelo menos uma aula cuja língua de instrução não fosse somente o português e, com isso, levasse para o espaço de sala de aula, de instrução formal e mediação dos conhecimentos, as **línguas da comunidade** (EDWARDS; NEWCOMBE, 2006 apud ALTENHOFEN, 2013). Assim, entre maio e dezembro de 2012, as equipes das escolas parceiras desenvolveram **aulas bilíngues** em turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental, precisamente nas turmas sob responsabilidade das professoras participantes. Nos **Relatórios de Atividades Bilíngues**, redigidos em formatos variados por cada equipe⁷⁴, encontram-se relatadas as experiências desses educadores na gestão dessa proposta e das línguas nos espaços de sala de aula. Cada equipe, ao seu modo, descreveu como

⁷⁴ A equipe da Escola B optou por redigir um documento único, uma vez que, nessa escola, as atividades/aulas bilíngues foram implementadas por somente uma das professoras participantes do projeto. Nesse documento, a professora e a coordenadora descrevem, comentam e apresentam reflexões sobre as ações realizadas.

aconteceram essas aulas e apresentaram comentários em torno dos usos das línguas por professores e alunos. Portanto, nessas fontes, busquei identificar e analisar como cada uma das equipes planejou e implementou a proposta de aulas bilíngues para depreender como as educadoras geriram a presença de mais de uma língua na instrução. Retomam-se, assim, as perguntas de pesquisa dando enfoque à segunda fase do projeto.

As demais fontes documentais listadas no quadro – **Questionários de Pesquisa da Escola B e Projetos Político-Pedagógicos** (doravante PPP) – contribuíram para a construção do perfil sociolinguístico das escolas e para a compreensão sobre a representação da escola e do corpo docente em torno da educação na fronteira.

Os dados depreendidos dessas fontes se entrecruzam nas análises como um todo. No que se referem aos questionários, esses foram elaborados pela equipe da **Escola B** com colaboração desta pesquisadora quando em visita a campo, e foram aplicados aleatoriamente no início de 2012 entre uma pequena amostra do corpo docente dessa escola. Embora de quantidade reduzida, nesses questionários, encontrei afirmações contundentes em torno da presença de alunos bilíngues na escola que trazem olhares de educadores daquele contexto.

No que concerne aos PPP, a leitura dos documentos serviu para verificar **se e de que forma** as escolas se posicionam e organizam-se frente ao ambiente sociolinguístico do município e ao perfil da comunidade. Vasconcelos (2004) coloca que o PPP deve ser um plano global da instituição em que se definam as ações que se deseja implementar na educação e seus objetivos em razão da realidade em que se situa e que se pretende construir. “Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição.” (VASCONCELOS, 2004, p.17). Por isso, considerei importante a leitura e análise de tais documentos.

No referente à forma de apresentação de dados dessas fontes, serão apresentados excertos dos documentos segundo a identificação convencionada conforme Quadro 4, seguidos de data (quando houver):

Quadro 4: Convenção de identificação das fontes documentais.

Fonte	Convenção de identificação	
Roteiro de Observação	Rot.Ob. Escola A	ou Rot.Ob. Escola B
Relatório Semanal de Observação	Rel.Sem.Ob. Escola A	ou Rel.Sem.Ob. Escola B
Relatório de Atividade/Aula Bilíngue	Rel.At.Bil. Escola A	ou Rel.At.Bil. Escola B
Questionário de Pesquisa – Escola B	Quest.Pesq. Escola B	
Projeto Político-Pedagógico	PPP Escola A	ou PPP Escola B

4.1.1.2 Legislação e documentação oficial e orientadora

Além das fontes descritas, com o objetivo de situar a gestão de línguas no quadro das políticas vigentes (políticas linguístico-educacionais), procedi à leitura de leis, documentos oficiais e documentos orientadores⁷⁵ que dispõem sobre o ensino-aprendizagem de línguas no Brasil, com ênfase nos que versam sobre o Ensino Fundamental.

Cabe ressaltar que não se trata de análise exaustiva de tais documentos, uma vez que o enfoque aqui não é a análise das políticas linguísticas explícitas, ou *de jure*.

A síntese da leitura desses documentos permeia a escritura de todo o texto deste trabalho, desde o primeiro capítulo.

4.1.2 Observação e participação

Aliados ao trabalho documental, outros procedimentos foram adotados ao longo da participação no OBEDF, conforme ilustrado no esquema da pesquisa. Foram também realizadas: a) observações/participação durante as visitas em campo (fevereiro/março de 2012, agosto de 2012, novembro de 2012 e outubro de 2013); e b) observações/participação nos seminários promovidos pelo projeto OBEDF. Esses procedimentos propiciaram acompanhar os encaminhamentos/ações das equipes das escolas em Ponta Porã, realizar discussões e reflexões junto às equipes e, ao mesmo tempo, a partir de um olhar descritivo-analítico, buscar compreender o processo de gestão do multi/plurilinguismo nesses espaços de escolarização, inseridos no contexto plurilíngue de Ponta Porã.

O outro aspecto relativo à observação e participação refere-se à perspectiva do fenômeno analisado. Como a gestão do multi/plurilinguismo foi apreendida e analisada, em grande parte, a partir de dados gerados e coletados entre os sujeitos _ nesse caso por meio de documentos produzidos pelos sujeitos da pesquisa e entrevistas _ os procedimentos de observação e participação constituíram-se

⁷⁵ Refiro-me a documentos de qualquer gênero, produzidos por órgãos dos poderes legislativo ou executivo, bem como documentos que compõem a administração indireta, ou seja, textos que dão suporte à legislação e documentos oficiais, além daqueles que se constituem como programas de governo. Todos esses documentos, bem como outros documentos acessados, constam nas Referências deste trabalho, separados sob o título **Documentos**.

também como estratégias para uma leitura crítica de cada um dos documentos e análise dos enunciados neles expressos.

Com base nessa exposição, explico que meus lugares e olhares no âmbito dos diversos encaminhamentos do OBEDF entrelaçam-se de maneira diversificada nos papéis de observadora-espectadora, observadora-participante e participante-observadora (GIL, 2011; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), sendo de difícil separação de cada um desses lugares. Desse modo, as análises e conclusões advindas desse trabalho de pesquisa devem ser lidos a partir desta ótica. Cabem aqui as palavras de Gomes (2013, p. 19), quando afirma que “ocupando aquele ponto, ou seja, naquela posição, podemos ver algo que não veríamos se estivéssemos situados em outra posição qualquer”.

No que tange ao papel de observadora-espectadora, coloquei-me como observadora das situações e fatos de caráter público no intuito de conhecer práticas existentes no contexto das escolas participantes. Gil (2011, p. 102) explica que esse tipo de observação, embora seja tomado como espontâneo, “[...] coloca-se num plano científico, pois vai além da simples constatação de fatos”. Assim, esse modo de observação foi utilizado durante as visitas, colocando-me como espectadora daquelas realidades, de forma a conhecer algumas práticas em torno das línguas das comunidades de ambas as escolas.

Já no que se refere à definição das formas de observação consorciadas à participação, essa representou um dos desafios da investigação. Na observação-participante, o pesquisador se integra à comunidade no sentido de vivenciar o cotidiano de suas ações para melhor compreender os significados que os indivíduos conferem aos diversos fenômenos do contexto em que se inserem. A participação, desse modo, diz-se da presença do pesquisador no contexto da pesquisa, o que, de certa forma, interfere na dinâmica e curso das ações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 2011). Na pesquisa-ação, por sua vez, a participação do pesquisador além de interferir na dinâmica do contexto devido à sua presença, também tem o sentido de intervenção, tida aqui como atuação conjunta entre pesquisador e comunidade, buscando a discussão e proposição de estratégias para lidar com diferentes situações. Conforme coloca Thiollent (2003, p.22), “[...] na pesquisa-ação é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”.

Como se trata de uma investigação vinculada a uma abordagem metodológica da pesquisa-ação, na qual desempenhei atividades entre os

educadores das escolas participantes de Ponta Porã-MS, no acompanhamento das ações do projeto em campo, virtualmente ou durante os seminários, a observação e a participação se deram de forma indissociável, em diferentes momentos. Gomes (2013, p. 32) coloca que “[...] o olhar pode ser amplo e geral, mas a visibilidade é sempre dirigida e parcial”. Assim, nos procedimentos metodológicos adotados e nas ações desenvolvidas no decurso da participação do projeto, meu olhar voltava-se para o fenômeno da gestão do multi/plurilinguismo naquelas escolas, entre aqueles educadores.

Importante ressaltar que os **Relatos de visita a campo**, ou seja, registros referentes às observações e participação de ações nas escolas, foram produzidos de forma a sistematizar esses procedimentos e extrair-lhes dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Na sequência, apresento um quadro que se propõe explicativo em relação aos demais procedimentos envolvidos na pesquisa. Os procedimentos fazem parte de um contínuo em que as diversas atividades se entrelaçam envolvendo diversos participantes, dentre os quais os sujeitos da pesquisa (tratados em seção própria).

Quadro 5: Procedimentos de observação/participação.

Procedimentos de Observação/Participação
<ul style="list-style-type: none">- Observação das práticas escolares (ênfase nas línguas e seus usos pela comunidade);- Observação de aulas das professoras participantes (ênfase nas línguas e seus usos pelas professoras e alunos);- Reuniões com as professoras e coordenadoras das equipes nas escolas parceiras (acompanhamento das ações e encaminhamentos do projeto e assessoramento aos professores);- Entrevistas com as professoras e coordenadoras a partir de experiências/situações observadas em campo;- Produção de Relatórios de Visita às escolas (relatos das observações, experiências e participação junto às equipes nas escolas).
<ul style="list-style-type: none">- Observação e participação nas discussões realizadas nos Seminários do OBEDF.- Apresentação de Comunicações no II e III Seminários do OBEDF.

4.1.3 Entrevistas

De forma a compor a triangulação dos dados em conjunto aos obtidos por meio de pesquisa e análise documental, bem como por meio da observação e participação em campo, verifiquei a necessidade da realização de entrevistas com os educadores participantes do projeto, sujeitos desta pesquisa, visando compreender de que forma interpretam e avaliam sua experiência e ações no projeto OBEDF.

Selltiz (1967 *apud* GIL, 2011, p. 109) afirma que, sendo um valioso procedimento de pesquisa em Ciências Sociais,

[...] a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.

Compreendo que as entrevistas, para uma pesquisa que se insere em uma perspectiva qualitativa, permitem o aprofundamento de aspectos levantados por meio da utilização de outros instrumentos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Tal sendo, visando a preencher lacunas verificadas no tratamento das fontes documentais e procedimentos de observação e participação, em especial no que tange às informações sobre as orientações político-linguísticas dos educadores e suas explicações ou razões a respeito das ações realizadas no decurso projeto, adotei também esse procedimento metodológico.

Também foram realizadas entrevistas em campo tanto durante a realização do projeto como após o seu término. Desse modo, conforme será possível verificar ao longo das análises, as entrevistas possuem diferentes datas. As que se deram durante a vigência do OBEDF foram realizadas conjuntamente aos procedimentos de observação e participação, conforme apresentado no quadro anterior.

Após término do projeto, em outubro de 2013, retornei ao campo onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o propósito de ouvir dos educadores participantes do projeto suas experiências e impressões em relação às ações por eles realizadas e suas relações com as línguas, na tentativa de depreender, também por meio desse procedimento, suas orientações político-linguísticas (RUIZ, 1984). Dito de outro modo, tratou-se de estratégia de validação dos procedimentos adotados em etapas anteriores.

A elaboração do roteiro dessa entrevista⁷⁶ deu-se no decorrer das análises, a partir das necessidades de aprofundamento dos dados obtidos pelas fontes ora disponíveis.

Em relação à apresentação dos dados relativos às entrevistas, frente aos objetivos aqui propostos, ao longo das análises, apresentarei excertos transcritos conforme sistema ortográfico da língua portuguesa e

⁷⁶ Apêndice B.

identificados da seguinte forma: (Sujeito x, Escola x, Entrevista em xx/xx/xx).

4.1.4 Questionários-diagnósticos

Conforme mencionado, os Relatórios dos Diagnósticos Sociolinguísticos, desenvolvidos pelo IPOL, forneceram um panorama inicial da situação das línguas nas escolas, apresentando alguns aspectos que se referem às línguas, atitudes linguísticas e representações do corpo docente e alunos do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental.

No entanto, como esses relatórios não distinguiam entre os professores participantes do OBEDF e os outros docentes da escola, considerei necessário investigar o perfil linguístico dos primeiros separadamente, já que se trata dos sujeitos desta pesquisa. Assim, elaborei e apliquei um questionário-diagnóstico⁷⁷ entre esses educadores, visando conhecer também as relações desses professores com as línguas no âmbito das suas atividades na escola.

Esse recurso foi necessário para interpretar os dados, precisamente no que se refere aos dados dos Relatórios das Atividades Bilíngues, referentes à Fase 2, já que parto do pressuposto de que o perfil sociolinguístico desses educadores interferiu na forma como lidaram com multilinguismo no espaço de sala de aula.

Os questionários contêm perguntas sobre que línguas esses educadores declaram saber (em diferentes habilidades) e como avaliam seu conhecimento, além de perguntas sobre que línguas utilizam para se comunicarem em seu cotidiano em diversas situações de interação. Os itens do questionário foram elaborados com base em questões propostas por Menken e Garcia (2010). Em seu texto, as autoras sugerem dez princípios para nortear as ações de professores como gestores de políticas linguístico-educacionais.

Os questionários foram preenchidos pelos educadores em minha presença, por ocasião da realização das entrevistas, no segundo semestre de 2013. Por esse motivo, esse procedimento não se encontra explicitado no Esquema da Pesquisa (Figura 5).

Procedi à aplicação do questionário na presença dos educadores visando esclarecer quaisquer dúvidas que pudessem decorrer das perguntas, já que não foi possível a realização de um pré-teste para

⁷⁷ Apêndice C.

evidenciar possíveis problemas na construção desse instrumento.

4.2 AS ESCOLAS PARTICIPANTES DO OBEDF EM PONTA PORÃ: CAMPOS DE PESQUISA

As instituições de ensino participantes do OBEDF, onde se procedeu à presente pesquisa, são duas escolas públicas organizadas e mantidas pelo Poder Público Municipal de Ponta Porã, município limítrofe na fronteira Brasil – Paraguai.

Consoante aos procedimentos éticos adotados para fins desta pesquisa, encaminhados e avaliados pelo Comitê de Ética⁷⁸ da Universidade Federal de Santa Catarina, as escolas são aqui identificadas como Escola A e Escola B.

No que se refere às modalidades e níveis de ensino contemplados e a quantidade de alunos atendidos, as escolas estão assim caracterizadas:

- a) A **Escola A** contempla parte da Educação Infantil (Jardim II), Ensino Fundamental completo (nove anos) e a modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Trata-se de uma escola com uma quantidade grande de alunos – aproximadamente 1300 alunos segundo estimativa apresentada pela direção em 2010 – em razão de sua infraestrutura.
- b) A **Escola B**, por sua vez, é uma pequena escola que oferece a Educação Infantil (pré-escola) e os nove anos de Ensino Fundamental. No início de 2012, segundo informação da então diretora do estabelecimento de ensino, cerca de 400 alunos totalizavam a quantidade de matrículas na escola.

Ambas as escolas estão situadas próximas à linha de fronteira de sorte que a partir delas volta-se o olhar para o Paraguai. A localização das escolas no contexto dessa fronteira seca irá contribuir sobremaneira para a caracterização de seu público-alvo e, por conseguinte, do ambiente linguístico em que se inscrevem as ações dos sujeitos da presente pesquisa.

Conforme mencionado, o contexto de fronteira nacional em que se procedeu à pesquisa é um espaço multi/plurilíngue, precisamente em

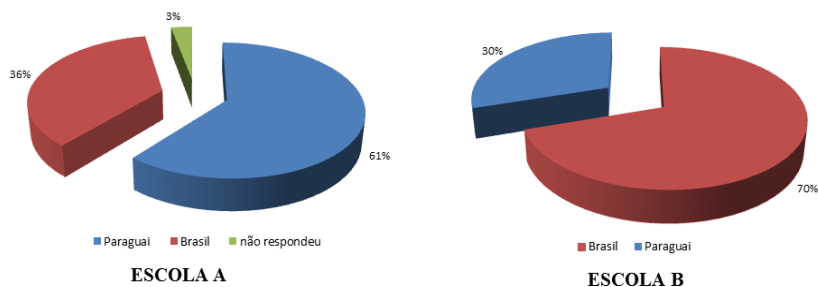
⁷⁸ O projeto para a realização desta pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Catarina, conforme parecer n. 485.327.

razão de sua situação geopolítica (vide seção 3.3). Embora existam mecanismos político-administrativos de ‘enquadramento’ dos sujeitos e das línguas na esfera de cada nação, a dinâmica das relações características dessa fronteira propicia a circulação das pessoas e de suas línguas pelos diversos espaços sociais existentes nesse recorte, sejam eles públicos ou privados (PEREIRA, 2009; MARQUES, 2009).

O IPOL (2010), durante o trabalho de assessoria ao Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira para a ampliação deste projeto para mais quatro escolas dessa região de fronteira, diagnosticou em diferentes escolas públicas brasileiras tanto o conhecimento das línguas em circulação por parte dos alunos, como a composição das famílias dos alunos envolvendo tanto brasileiros quanto paraguaios.

Em face dessa realidade, as escolas brasileiras participantes do OBEDF também recebem crianças de perfis sociolinguísticos variados, conforme indicam os números apresentados nos relatórios dos diagnósticos sociolinguísticos realizados pelo IPOL no âmbito das ações do OBEDF para as escolas parceiras (IPOL/OBEDF, 2012)⁷⁹. Seguem alguns números a partir dessa pesquisa:

Gráfico 1: Local de residência dos alunos.



Fonte: IPOL/OBEDF (2012).

Os dados da pesquisa, realizada pela equipe do IPOL entre alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, apontaram para um contingente expressivo de alunos que residem em Pedro Juan Caballero, principalmente da Escola A (61% do total de respondentes dos questionários).

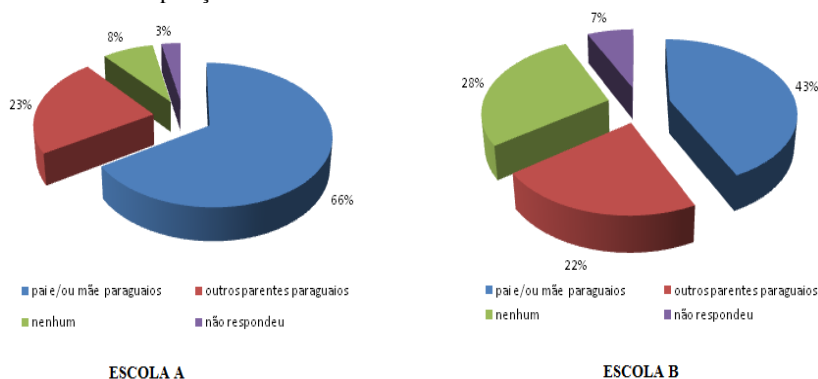
Durante as visitas desta pesquisadora às escolas no mesmo ano

⁷⁹ Os números a partir dos quais as porcentagens dos gráficos foram calculadas (quantidade de professores, funcionários e alunos) encontram-se no Anexo 1.

foi possível observar o trânsito intenso de crianças, jovens e seus familiares/responsáveis de um lado a outro da linha de fronteira – tomando como marco a Avenida Internacional – nos horários de entrada e saída das escolas. Foi-me possível também presenciar diferentes situações, como uma breve reunião entre a diretora da Escola A e os responsáveis por uma aluna que, por ocasião da entrada no colégio, havia sofrido um atropelamento por uma moto, sem graves consequências, quando atravessava a linha de fronteira vindo do Paraguai em direção à escola. Tais experiências observadas em campo ilustram, no âmbito das práticas cotidianas, a mobilidade existente nessa fronteira.

No que se refere à composição familiar dos alunos, tema do par de gráficos seguinte, verifica-se que tanto o alunado da Escola A, quanto o da Escola B possuem graus de parentesco com pessoas de nacionalidade paraguaia. Dentre esses, verifica-se um percentual grande dos que possuem pai e/ou mãe oriundos desse país (66% dos alunos da Escola A e 43% dos alunos da Escola B) em comparação aos que declaram não possuir familiares do Paraguai (8% na Escola A e 28% na Escola B).

Gráfico 2: Composição familiar dos alunos.



Fonte: IPOL/OBEDF (2012).

Os dados dos gráficos a seguir, obtidos por meio de informações coletadas pelas professoras participantes da Escola A em suas turmas (uma de primeiro e a outra de segundo ano) no ano de 2011⁸⁰, reiteram

⁸⁰ Essa coleta de informações foi realizada somente pelas professoras da equipe da Escola A por meio de preenchimento de fichas sobre o perfil sociolinguístico dos alunos. A turma do primeiro ano somava um total de 24 alunos e a do segundo um total de 27 alunos.

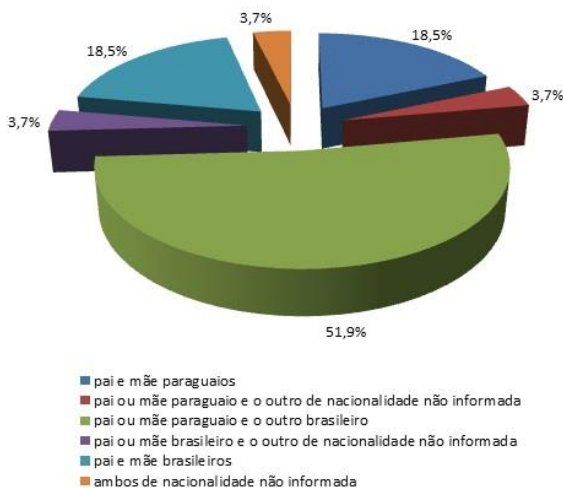
os índices que apontam para um grande contingente de alunos cuja ascendência é total ou parcialmente paraguaia, matriculados nessas escolas brasileiras.

Gráfico 3: Ascendência dos alunos de uma turma de primeiro ano da Escola A (2011).



Fonte: IPOL/OBEDF (2012).

Gráfico 4: Ascendência dos alunos de uma turma do segundo ano da Escola A (2011).



Fonte: ESCOLA A/OBEDF (2012).

Desses dois gráficos, concluo, portanto, que, mesmo considerando a hipótese de que todos os pais de nacionalidade não informada fossem brasileiros, ainda assim, 66,5% dos alunos dessas turmas⁸¹ têm pelo menos um dos genitores de nacionalidade paraguaia. Seguindo a mesma hipótese, obtém-se um número médio de 15,5% dos alunos com ambos os genitores de nacionalidade paraguaia.

Como o Paraguai é um Estado oficial e majoritariamente bilíngue em espanhol e guarani (independente de suas variedades), infiro que essas crianças convivem e constroem experiências, em diferentes medidas, com essas línguas no ambiente doméstico e familiar.

Em observações realizadas nessas escolas, percebi, por diversas vezes, a presença de pessoas bilíngues conversando ora em guarani, ora em espanhol, ora em uma mescla dessas duas línguas. Os fragmentos a seguir⁸², extraídos de Relatos Semanais de Observação apresentados pelas equipes de ambas as escolas, dão visibilidade a essa informação.

Escola A	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Na saída os pais pegam seus filhos na sala de aula, falando espanhol ou guarani.” (Rel. Sem. Ob. Escola A, 17/06/2011). 2. “Foi observado que quando os alunos interagem com seus pais sempre é em espanhol ou guarani.” (Rel. Sem. Ob. Escola A, 22/06/2011).
Escola B	<ol style="list-style-type: none"> 3. “Alguns funcionários conversam com pais no horário de saída, percebe-se que falam em guarani e espanhol.” (Rot. Ob. Escola B, 06/07/2011). 4. “A mãe do aluno Davi⁸³ veio saber sobre a aprendizagem dele, a professora disse que ele precisa se dedicar mais, a mãe começou a chamar a atenção do aluno Davi em espanhol. Ela foi embora advertindo o aluno em espanhol e guarani.” (Rot. Ob. Escola B, 27/07/2011).

Os dados dos diagnósticos também confirmam um significativo percentual de alunos bilíngues em diversas combinações – incluindo ou não a língua portuguesa ou elementos dessa língua em seu repertório linguístico. Trata-se do reflexo da circulação e mobilidade existente nesse espaço de encontro entre duas nações de línguas oficiais distintas, como também do bilinguismo oficial e social existente no Paraguai.

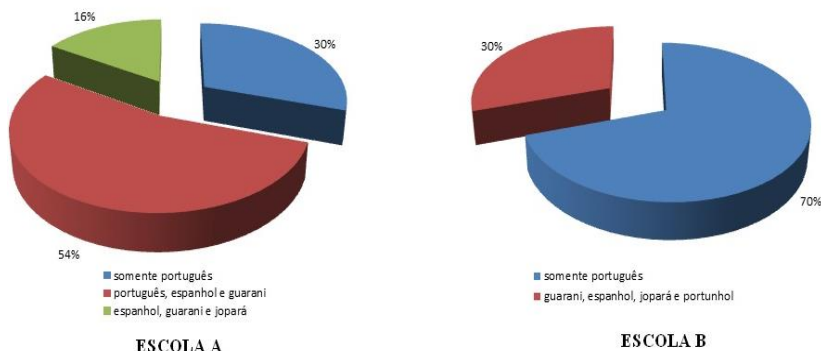
⁸¹ Média de ambos os gráficos.

⁸² Deste ponto do trabalho em diante todos os fragmentos extraídos das fontes documentais, produzidas pelas equipes das escolas, excetuando os PPPs, aparecerão separados por escola e numerados em ordem crescente, mesmo com a mudança de capítulo.

⁸³ Todos os nomes dos alunos foram substituídos de forma a preservar a identidade deles.

O par de gráficos a seguir apresenta as línguas declaradas pelos responsáveis pelos alunos como sendo a língua materna das crianças'. A adoção do termo língua materna na metodologia de apresentação dos dados dos diagnósticos não pressupunha a indicação de uma única língua, conforme é possível deduzir pelos gráficos. Pesquisadores, como Appel e Muysken (1996), Altenhofen (2002), Garcia (2009, 2012), dentre outros, já apontaram para a complexidade de conceituação de língua materna ou primeira língua em se tratando de contextos de multi/plurilinguismo. Nesses casos, os indivíduos podem ou não adquirir/aprender duas ou mais línguas de forma concomitante – mesmo que com usos socialmente distintos – ao longo do processo de socialização no ambiente linguístico em que estão inseridos. Desse modo, não está em discussão aqui o conceito de língua materna. Ao invés disso, pretendo enfatizar, a partir dos dados, a existência de um numeroso percentual de bilíngues.

Gráfico 5: Língua materna dos alunos.



Fonte: IPOL/OBEDF (2012).

Como os instrumentos da metodologia do diagnóstico sociolinguístico foram aplicados entre as turmas do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, voltados para a compreensão do perfil sociolinguístico de crianças ainda em fase de alfabetização, os questionários foram preenchidos pelos seus responsáveis, considerando o perfil delas, segundo metodologia adotada pela equipe do IPOL.

Conforme se observa, além das línguas oficiais, também o *portuñol* e o *jopara* são declarados como língua materna dos alunos. Desse modo, não só as línguas oficiais nacionais político-

linguisticamente definidas farão parte do repertório linguístico de membros da comunidade, como também uma prática linguística resultante da mescla de línguas própria da fronteira _ o *portunhol*, conforme denominação dos sujeitos _ e a **terceira língua do Paraguai** (COUTO, 1994; LUSTING, 1996). Sturza (2006) provê uma explicação que me parece pertinente para a compreensão desse quadro:

[...] um falante de uma língua nacional frente ao falante de uma outra língua nacional é afetado pelo imaginário da fronteira como limite entre dois mundos, onde começam, mas também terminam os domínios de uma outra prática lingüística, nem sempre da outra língua nacional. (STURZA, 2006, p. 60).

Assim, não somente as línguas nacionais político-linguisticamente definidas irão compor o repertório linguístico dos membros dessa comunidade, como também as práticas linguísticas existentes nesse “limite entre dois mundos”.

De forma a agregar um olhar qualitativo aos números apresentados pelos gráficos, a figura a seguir ilustra uma situação presenciada durante visita a uma das salas de aula da **Escola A**, em que as crianças foram solicitadas, pela coordenadora do OBEDF na escola, a se manifestarem caso fossem falantes de espanhol.

Figura 6: Crianças da Escola A que declaram ser falantes de espanhol.

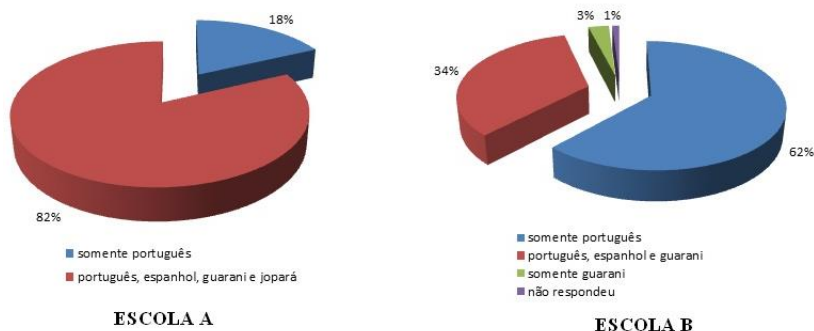


Fonte: Arquivo de visita a campo (2012).

Ainda em relação aos números dos gráficos anteriores, cabe ressaltar que na Escola A há um percentual de 16% de alunos que têm declaradas L1 que não o português. Por outro lado, na Escola B, a maioria (70%) declara ter como L1 somente o português. Ao confrontar esse último dado da Escola B em relação à composição familiar dos alunos (pais e familiares paraguaios), é possível verificar que, apesar de uma média de 65% dos familiares (pai e/ou mãe 43% e familiares 22%) serem de origem paraguaia, a L1 declarada para a maioria dos alunos é o português tão somente. Dessa informação pode-se questionar se há uma perda linguística intergeracional ou, por motivos dos mais diversos, se os responsáveis pelos alunos hesitam em declarar que as crianças possuem, entre as línguas maternas, as línguas do Estado Paraguai, uma vez estarem matriculados em escolas brasileiras (IPOL, 2012).

Em relação ao uso das línguas no entorno social, seja em espaços públicos ou espaços privados, infiro que as práticas linguísticas plurilíngues são características dessa comunidade, conforme indicam os números dos gráficos a seguir.

Gráfico 6: Línguas faladas pelos alunos dentro e fora de casa.



Fonte: IPOL/OBEDF (2012).

Os dados da Escola A apontam para um percentual elevado de sujeitos que falam diferentes línguas em diferentes espaços sociais (82%). Já no que se refere aos números da Escola B, mais de um terço (34%) dos alunos também indica utilizar outras línguas além do português dentro e fora de casa. Assim, depreendo que, como o cotidiano desses sujeitos é marcado por práticas linguísticas plurilíngues, há uma tendência dos alunos de ambas as escolas de adquirirem/aprenderem outras línguas que não o português nesse contexto de fronteira. Tal fator pode ser tomado como recurso do ponto

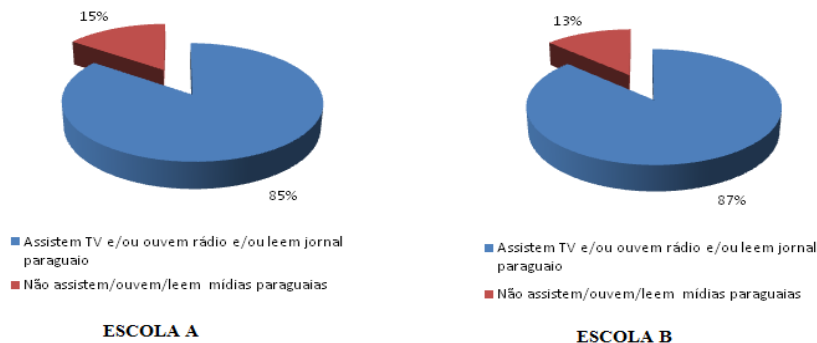
de vista pedagógico caso seja promovida uma gestão de línguas na escola em prol da valorização do multilinguismo e da riqueza linguística dessa comunidade (IPOL/OBEDF, 2012).

Em relação ao conhecimento das diferentes línguas, declarado pelo corpo docente dessas escolas, os dados apresentados nos relatórios dos diagnósticos sociolinguísticos não apresentam um retrato que abarque um percentual expressivo desses sujeitos, de forma que se possa cotejar os números em relação às possibilidades/restrições que as escolas apresentam com vistas à implementação de modelos ou estratégias de ensino bilíngue. Desse modo, já que delimitei como sujeitos dessa pesquisa os educadores que participaram das ações do OBEDF em cada escola de Ponta Porã, elaborei e apliquei um instrumento de pesquisa com vistas a conhecer o perfil sociolinguístico desses sujeitos, tão somente.

Também nos Relatórios Parciais dos Diagnósticos Sociolinguísticos não há análises referentes às línguas que os educadores das escolas entendem (compreensão oral), porém, pressuponho que, devido ao convívio e lida com crianças e comunidade falantes de espanhol, à semelhança dessa com o português, bem como à interação dos educadores com mídias em espanhol (TV e rádio), eles, em certa medida, compreendem essa língua.

A partir dos dados apresentados nos relatórios, é possível verificar que vários educadores consideram o espanhol uma língua fácil e, além disso, dentre os que desejam aprender espanhol e/ou guarani, há os que interagem significativamente com mídias paraguaias (IPOL/OBEDF, 2012). O par de gráficos a seguir indica os percentuais.

Gráfico 7: Interação dos educadores que desejam aprender espanhol e/ou guarani com mídias paraguaias.



Fonte: IPOL/OBEDF (2012).

O quadro aqui apresentado propicia ver o ambiente linguístico multi/plurilíngue em que as escolas participantes se situam. A presença na escola de um grande contingente de sujeitos bilíngues coloca-nos diante da necessidade de tratar esse fato com sua devida atenção. Em primeiro lugar, porque, dado o multi/plurilinguismo existente nessa região, o ingresso de alunos cujas línguas maternas são distintas do português na escola pública brasileira consiste em desafio ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a diversidade linguística existente em espaços das escolas brasileiras ainda não é tratada de modo abrangente, sendo uma conquista exclusiva às comunidades indígenas e alunos surdos ou com deficiência auditiva. Disso decorre que a ausência de políticas linguístico-educacionais específicas, a exemplo de possíveis diretrizes para educação bilíngue pública para outros públicos, engendra a ação dos professores a um processo de ensino-aprendizagem centrado em uma língua única, o que resulta em risco à aprendizagem, permanência e êxito desses alunos na escola, conforme já indicado por pesquisadores como Pires-Santos (1999) e Dalinghaus (2009).

Dimensionar a presença e quantidade de bilíngues e os percentuais de falantes e usuários de línguas, que não só o português, em espaços de escolarização formal brasileiros, bem como a relação que estabelecem com essas línguas no cotidiano, trata-se de um recurso para torná-los visíveis em sua inteireza e para tornar visíveis as suas línguas e culturas, em outras palavras, um recurso a uma Política de Visibilidade. Assim, concluo esta seção citando as palavras de Broch (2014, p. 227) quando afirma que o mapeamento linguístico escolar “constitui um ato político de inclusão e visibilização da DL [diversidade linguística]”.

4.3 EDUCADORES PARTICIPANTES DO OBEDF: SUJEITOS DA PESQUISA

Conforme a configuração e encaminhamentos do projeto OBEDF, cada escola participante do projeto contou com uma equipe composta de três educadoras bolsistas⁸⁴, sendo duas delas professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental (também alfabetizadoras) e a outra coordenadora do projeto na escola.

Além dessa equipe, que teve a participação no projeto

⁸⁴ Assim como os pesquisadores e estudantes dos programas de pós-graduação das universidades, também os educadores foram contemplados com bolsas de pesquisa pela CAPES, conforme previsto pelo Edital do Programa Observatório da Educação.

formalizada desde o início das atividades, outras educadoras (que convenciono chamar de **professoras colaboradoras**) participaram das ações desenvolvidas na Escola A e demandas delas decorrentes durante a segunda fase do projeto. Elas aderiram às ações do projeto atuando colaborativamente com a equipe dessa escola após a realização do segundo seminário, em que foi proposta a tentativa de desenvolver aulas/atividades bilíngues nas escolas. Dessa forma, os sujeitos da presente pesquisa são os seguintes:

- a) **Escola A:** duas professoras regentes, a coordenadora do projeto na escola e mais duas professoras colaboradoras das ações desenvolvidas na segunda fase do projeto⁸⁵.
- b) **Escola B:** duas professoras regentes e a coordenadora do projeto na escola.

Hornberger (2010) ressalta a importância do papel desempenhado por educadores em suas decisões e práticas em torno das línguas, uma vez que suas ações possuem sérias implicações para o futuro dos aprendizes em suas identidades linguístico-culturais:

It is their language policies, after all, that have the power to affirm or undermine the language and intellectual resources learners bring to the classroom, and thereby to empower or constrain them as future citizens of our global and gloriously multilingual world. (HORNBERGER, 2010, p. 13)⁸⁶.

Ao lançar mão da afirmação acima não descarto outros sujeitos da gestão (legisladores, academias de línguas, a comunidade, etc.) que promovem e gerem as línguas na sociedade, já que a gestão de línguas é um fenômeno social multifacetado (SPOLSKY, 2009), conforme pressupostos apresentados. Porém, gostaria de destacar que, sendo a escola um dos espaços institucionais por meio dos quais as crianças

⁸⁵ Ao longo da apresentação dos dados, será verificado que três professoras participaram como colaboradoras das ações da Escola A na segunda fase do projeto e não duas. Porém, como uma delas deixou de integrar o quadro de funcionários da escola (Professora Elza, nome também fictício), optou-se por não incluí-la como sujeito de pesquisa, embora sua participação conste no conjunto das análises das ações desenvolvidas pela equipe na escola.

⁸⁶ “São suas políticas linguísticas, aliás, que exercem poder de afirmar ou minar os recursos linguísticos e intelectuais que os aprendizes trazem para a sala de aula e, desse modo, empoderá-los ou restringi-los como futuros cidadãos do nosso mundo global e gloriosamente multilíngue.” (HORNBERGER, 2010, p. 13, tradução nossa).

perpassam o processo de socialização em que aprendem e interiorizam valores, as formas como educadores agem em relação às línguas (suas ações permeadas de diferentes orientações/motivações) influenciam nas representações da comunidade em relação às línguas.

Importante ressaltar também que, ao direcionar meu olhar para os educadores como sujeitos da pesquisa não desconsidero a importância dos outros atores sociais presentes na escola. Portanto, a análise da gestão do multi/plurilinguismo na escola tomando esses outros atores como sujeitos de pesquisa, apresento como encaminhamento para pesquisas futuras em razão do recorte aqui realizado.

Na sequência, apresento dados que permitem compreender o perfil desses educadores, que foram obtidos por meio da aplicação do questionário-diagnóstico e também por meio de entrevistas. Consoante procedimentos éticos em pesquisa, a identificação desses educadores foi preservada e, por isso, utilizo aqui nomes fictícios.

Quadro 6: Conhecimento linguístico declarado pelos sujeitos da pesquisa no Questionário-diagnóstico.

CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO DECLARADO PELOS SUJEITOS				
ESCOLA A				
	Entende	Fala / Comunica-se	Escreve	Lê
Ângela (coordenadora)	Português Espanhol Guarani (regular)	Português Espanhol Guarani (regular)	Português Espanhol Guarani (insuficiente)	Português Espanhol Guarani (regular)
Rosa (professora)	Português Espanhol Libras (insuficiente)	Português Espanhol (insuficiente)	Português	Português Espanhol (regular)
Luciana (professora)	Português	Português	Português	Português Espanhol (regular)
Maria (professora- colaboradora)	Português Espanhol Guarani	Português Espanhol Guarani	Português Espanhol Guarani (insuficiente)	Português Espanhol Guarani (regular)
Carla (professora- colaboradora)	Português Espanhol	Português Espanhol	Português Espanhol	Português Espanhol
ESCOLA B				
Neide (coordenadora)	Português Espanhol Libras (insuficiente)	Português	Português	Português Espanhol (regular)
Karen (professora)	Português Espanhol Guarani (insuficiente)	Português Espanhol (regular)	Português Espanhol (regular)	Português Espanhol
Helena (professora)	Português Espanhol Guarani	Português Espanhol Guarani	Português Espanhol Guarani (insuficiente)	Português Espanhol Guarani (regular)

O quadro 6 acima, refere-se ao conhecimento linguístico declarado pelos sujeitos nos questionários-diagnósticos. Nesse instrumento de pesquisa, reservei campos para que os educadores

indicassem a forma como avaliavam os seus conhecimentos em diferentes línguas e em diferentes habilidades (bom, regular ou insuficiente). De forma a propiciar uma visualização mais sintética dessas informações, apresento somente as línguas para as quais os educadores declaram possuir conhecimento. Além disso, somente as avaliações das habilidades tidas como **regular** e **insuficiente** foram sinalizadas no quadro. As demais foram avaliadas como **boas**.

Verifico que todos os educadores declaram possuir, além do português, algum conhecimento em espanhol em alguma ou em todas as habilidades. Já no que se refere às línguas guarani (uma das línguas oficiais do Estado Paraguaio) e LIBRAS (língua reconhecida na legislação brasileira sob a Lei n. 10.436), alguns sujeitos declaram conhecimento nelas e em algumas habilidades.

No que se refere ao ambiente/local de aquisição/aprendizagem das línguas, cinco entre as oito educadoras (Ângela, Maria, Carla, Karen e Helena) declaram ter aprendido/adquirido espanhol com a família de origem paraguaia, enquanto as demais (Neide, Rosa e Luciana) aprenderam a língua em situações de comunicação cotidiana, com amigos ou veículos de comunicação (TV, jornal, revistas).

No que tange ao guarani, as quatro educadoras que declaram possuir conhecimentos na língua (Ângela, Maria, Karen e Helena) possuem familiares paraguaios, tendo adquirido a língua com pais, tios, avós ou cônjuge. Apesar de a professora-colaboradora Carla não haver indicado no questionário-diagnóstico conhecimento na língua guarani, ela também afirmou entender a língua por ter família de origem paraguaia. Desse modo, verifico que, na Escola A, tanto a coordenadora do OBEDF na escola quanto as professoras que participaram como colaboradoras possuem algum nível de conhecimento da língua.

Já no que se refere à aprendizagem de LIBRAS, as que declaram possuir algum conhecimento na língua aprenderam-na em cursos.

No que concerne aos usos das línguas que não o português em situações cotidianas (espanhol e guarani⁸⁷), as educadoras indicaram o local de trabalho (escola em que lecionam) e ambientes públicos (comércio, mercados, locais de prestação de serviços etc.) como espaços em que se comunicam em espanhol e/ou guarani no dia-a-dia.

No que se refere ao uso de línguas que não o português no espaço de sala de aula, entre as professoras da Escola A, somente as professoras-colaboradoras indicaram fazê-lo para fins diversos. Há que

⁸⁷ LIBRAS não foi indicada.

se considerar que ambas lecionam espanhol na escola. Já as professoras participantes (Rosa e Luciana), nenhuma delas declara usar línguas diferentes do português no espaço de sala de aula. A professora Luciana reforça com a frase “sou ouvinte”. Já entre as professoras participantes da Escola B, ambas indicaram usar o espanhol em sala de aula para diversos fins.

As coordenadoras do OBEDF na escola não indicaram usos em sala de aula, uma vez que ocupam na escola cargos de gestão.

O quadro a seguir sintetiza os dados obtidos na pergunta de número 11 do questionário diagnóstico sobre os usos das línguas em sala de aula:

Quadro 7: Usos de línguas que não o português em sala de aula.

Quem?	Escola?	Que língua?	Para que?
Carla	Escola A	Espanhol	Ajudar alunos com dificuldade de compreensão em português; Apresentar conteúdos novos aos alunos; Organizar grupos de trabalho; Chamar a atenção de alunos em situação de indisciplina; Conversar informalmente com os alunos.
Maria	Escola A	Espanhol e guarani	Ajudar alunos com dificuldade de compreensão em português; Apresentar conteúdos novos aos alunos; Organizar grupos de trabalho.
Helena	Escola B	Espanhol e guarani	Ajudar alunos com dificuldade de compreensão em português; Apresentar conteúdos novos aos alunos; Organizar grupos de trabalho; Chamar a atenção de alunos em situação de indisciplina; Conversar informalmente com os alunos.
Karen	Escola B	Espanhol	Ajudar alunos com dificuldade de compreensão em português; Conversar informalmente com os alunos.

Esses elementos, relativos ao perfil sociolinguístico dos sujeitos da pesquisa, sejam relevantes para a descrição e análise de suas ações em torno das línguas em suas escolas durante os encaminhamentos do projeto OBEDF.

5 GESTÃO DO MULTI/PLURILINGUISMO: GESTÃO DA FRONTEIRA

Este capítulo visa analisar o fenômeno da gestão do multi/plurilinguismo nas escolas participantes do OBEDF, localizadas em Ponta Porã.

Na primeira seção (5.1), analiso o posicionamento das escolas frente à realidade multilíngue e ao quadro político linguístico-educacional em que se inserem.

A segunda seção (5.2) destina-se à análise dos dados relativos à primeira fase do projeto OBEDF, ou seja, no recorte que compreende as observações e ações do ano de 2011 até a realização do II Seminário do OBEDF (2012). O caminho percorrido será no sentido de responder às perguntas de pesquisa nesse recorte. Analiso os dados gerados pelos educadores presentes nos diferentes roteiros de observação e relatórios, bem como a partir de dados obtidos durante observação e participação em campo. Trata-se de análise descritiva de como, em ações cotidianas nas escolas, o multi/plurilinguismo é gerido.

Nesse sentido, desde já cabe situar que por gestão do multi/plurilinguismo compreendo tanto a gestão da coexistência de línguas (gestão do multilinguismo), como a gestão dos usos pelos falantes a partir de seus repertórios linguísticos (gestão do plurilinguismo). Desse modo, conforme será possível visualizar nas análises, essas duas formas de gestão se inter-relacionam.

Na seção seguinte (5.3), apresento o segundo recorte de análise. Busco depreender/compreender de que forma os educadores participantes do OBEDF geriram o multilinguismo em suas respectivas escolas, tomando como objeto de análise a proposta de implementação de atividades/aulas bilíngues. Assim, questioneei: De que forma as equipes de educadores construíram a proposta de atividades/aulas bilíngues e agiram diante dela? De que forma o multilinguismo foi gerido nessas aulas? Ambas as perguntas complementam a pergunta norteadora da pesquisa, com enfoque no segundo recorte.

Na seção intitulada Educadores: gestores do multi/plurilinguismo, gestores da fronteira (5.4), apresento uma síntese de como vejo a inscrição dos educadores no processo de gestão do multilinguismo.

5.1 A GESTÃO DO MULTILINGUISMO PELAS ESCOLAS EM RELAÇÃO AO QUADRO POLÍTICO-LINGUÍSTICO-EDUCACIONAL

A gestão do multilinguismo no âmbito da educação formal institucionalizada relaciona-se a um quadro político-linguístico-educacional, ou seja, a forma como a presença e o lugar das línguas são administrados está relacionada à maneira como a educação formal é organizada/planejada em determinado contexto e sistema educativo, mais ou menos centralizado (SPOLSKY, 2009), e à forma como as línguas são alocadas e tratadas nesse quadro.

O objetivo desta subseção é explicitar as presenças (e ausências) e lugares das línguas que foram verificadas como constituintes da diversidade presente no contexto das escolas em que se procedeu à pesquisa em relação ao quadro político-linguístico-educacional de gestão de línguas em que se inscrevem as práticas das escolas participantes.

O multilinguismo é um dado com o qual os educadores das escolas de Ponta Porã defrontam-se cotidianamente na escola e fora dela. Ou seja, deparam-se com a coexistência de línguas ao atenderem uma comunidade que possui repertório linguístico plural que dele faz uso nas interações sociais.

Por isso, nessa subseção, considero necessário analisar os PPPs das escolas participantes, no sentido de depreender como essas instituições de ensino colocam-se diante do quadro político-linguístico-educacional de gestão do multilinguismo na educação formal (vide seção 2.5) e diante dessa realidade local de coexistência de várias línguas.

Conforme diferentes pesquisadores já explicitaram (DALLINGHAUS; PEREIRA, 2009, CAVALCANTI, 1999; OLIVEIRA, 2009b, 2009c, PIRES-SANTOS, 1999, 2004; THOMAZ, 2005, dentre outros) e já foi abordado ao longo deste texto, durante anos diferentes políticas linguísticas contribuíram para consolidar, no território do Estado Brasileiro, a ideia de nação monolíngue em língua portuguesa valendo-se, por exemplo, de instrumentos legais e de instituições culturais nacionais, como o sistema educacional para consolidar esse quadro.

Penso caberem aqui as palavras de Foucault (2001, p.89), quando afirma que “[...] o ‘poder’ no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de auto-reprodutor [*sic*], é apenas efeito de conjunto”. O conjunto

de mecanismos em torno da fixação da língua portuguesa, como língua nacional única, manterá por muito tempo a representação de um Brasil monolíngue, noção essa que será, fazendo uso do termo empregado por Foucault, “autorreprodutora” do discurso *no Brasil se fala português*.

Cito também Oliveira (2009b, p. 19), quando se refere à forma como o desconhecimento de/sobre outras línguas foi construído ao longo da história do país:

[...] conhecimento e desconhecimento são produzidos ativamente, a partir de óticas ideológicas determinadas, construídas historicamente. No nosso caso, produziu-se o “conhecimento” de que no Brasil se fala o português, e o “desconhecimento” de que muitas outras línguas foram e são igualmente faladas.

Embora a abertura para línguas que se testemunha recentemente por meio de políticas linguísticas inovadoras comece a conformar um quadro que torna visível o multi/plurilinguismo presente no território nacional (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011; MORELLO, 2013), alguns mecanismos (SHOHAMY, 2006) no âmbito da política e planejamento linguístico-educacional merecem atenção.

No que se refere aos **instrumentos legais**, como se sabe, a língua portuguesa é instituída como língua oficial do Estado Brasileiro no âmbito do território nacional, conforme a Constituição Federal (1988). Por conseguinte, tanto na Lei Magna quanto na LDB e nas DCNEF, é instituído que o Ensino Fundamental Regular seja ministrado em língua portuguesa, excetuando os casos de comunidades indígenas cujas lideranças tem assegurado o direito de utilizarem suas línguas maternas e seus processos de ensino-aprendizagem. Decorre disso que o ensino de todos os componentes curriculares⁸⁸, que figuram na base nacional comum para o Ensino Fundamental Regular, devem ser ministrados em língua portuguesa. Considerando que essa é a língua oficial em todo o território nacional, esse dado não representa uma surpresa.

Há que se reiterar, no entanto, o fato de que a língua portuguesa não é a (única) língua materna de todos os alunos que estão matriculados no sistema de ensino regular, seja em regiões de fronteira, seja em outras regiões do país, onde existem comunidades linguísticas

⁸⁸ Conteúdos sistematizados que compõem o currículo, conforme denominação das DCNEF. Tais conteúdos estão articulados às seguintes áreas do conhecimento: Língagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências humanas.

formadas de descendentes de imigrantes estabelecidos desde o século XIX no Brasil, bem como decorrentes de fluxos migratórios da atualidade (ANDRADE; SANTOS, 2010).

Nesses casos, tanto o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como matéria de estudo, quanto dos demais conteúdos escolares para esses alunos pressupõem abordagens pedagógicas diferenciadas, já que implicam em tratar o português como língua não-materna e considerar o repertório linguístico plural dos alunos de modo a propiciar não só o acesso deles à escola, mas principalmente a valorização de suas línguas como meio de promover o êxito nas diversas etapas da escolarização. Ou seja, a problemática advém do fato de que inexistem programas públicos de Educação Bi/Multilíngue voltados para esses contextos. Faço minhas as palavras de Oliveira e Altenhofen (2011, p. 199):

[...] justamente contextos em que se justificaria plenamente uma política de educação bi ou trilingue diferenciada [...] Tais programas infelizmente, no entanto, vêm sendo restritos a modelos de escolas bilíngues de prestígio e escolas indígenas, cada qual com suas especificidades.

Acrescenta-se daí o fato de que a **formação dos professores** para o exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental habilita-os ao ensino da língua oficial nacional oral – a língua portuguesa –, em que se pressupõe que os alunos tenham acesso na escola ao processo de alfabetização e letramento, bem como acesso aos demais conteúdos curriculares. A formação de educadores para exercício em contextos de contato de línguas diversas, para lidar com alunos não falantes de língua portuguesa como língua-materna e para incentivar o multi/plurilinguismo nos espaços da escola, é inexistente ou restrita a programas ou oficinas de formação continuada.

Como bem analisa Broch (2014), a questão da diversidade linguística – e, por conseguinte, da existência na escola de alunos cujas línguas maternas não são necessariamente coincidentes com a língua nacional oficial – é superficialmente tratada em leis e documentos referentes à Educação Básica, sendo mencionada nesses documentos sob o conceito mais amplo da diversidade cultural sem, no entanto, ter um lugar de visibilidade. Desse modo, também a formação dos educadores para lidar com o multi/plurilinguismo nos espaços da escola é rara.

Esses mecanismos assumem que todas as crianças produzirão/construirão/terão acesso aos conhecimentos por meio da

língua portuguesa tão somente. Diante disso, o funcionamento das escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental pode-se dizer monolíngue, muito embora os currículos escolares contemplem o ensino de línguas estrangeiras. Assim, salvo o ensino de línguas sob o estatuto de línguas estrangeiras _ que se supõe agregar prestígio e potencial para a garantia de um diferencial competitivo no mundo globalizado _ diferentes tipos de bilinguismo social foram ao longo de muito tempo representados como um problema (RUIZ, 1984) e escondidos dos espaços de visibilidade.

Desse modo, há um conjunto de mecanismos que conferem um efeito de inexistência das demais línguas existentes no território nacional, o que se configura como um desafio para a gestão do multi/plurilinguismo, precisamente em escolas localizadas em regiões como as de fronteiras nacionais (espaço priorizado neste trabalho). As palavras de Gomes (2013, p.22-23) aludem ao quadro que aqui se coloca:

[...] passamos a compreender as coisas segundo uma classificação que institui o que deve ser exibido e o que deve ser escondido. Dito de outra maneira: há uma delimitação que estabelece o que deve ser visto e o que não deve e isso é o resultado de uma classificação relacionada ao espaço, é uma questão de posição.

Esse modelo de gestão tem resquícios da ideologia uma nação-uma língua, que norteou por muito tempo a elaboração de um conjunto de estratégias com vistas à uniformização linguística como forma de manter um meio de comunicação comum entre os membros de uma unidade nacional, construir uma cultura nacional e consolidar uma unidade política. Uma língua é eleita, por assim dizer, como um dos símbolos de uma cultura nacional e de exercício de sentimento e de pertencimento a dada nação (HALL, 2005). Cito também Raffestin (1993, p. 110):

Há o alargamento da área de ação, graças ao idioma comum [...] Tudo saber, tudo ver, eis aí o objetivo de qualquer organização. A língua única pode ajudar nisso. É em todo o caso, uma das condições para aí chegar. Além do que, se a distribuição e coleta da informação são centralizadas, há economia de meios, portanto de energia, mas ao mesmo tempo há a marginalização ou a eliminação da informação que não passa pelos canais autorizados.

Esse alargamento da área de ação implicará na organização e estruturação de espaços diversos de intervenção, dentre os quais os espaços escolares dos sistemas educacionais, nos quais as políticas linguísticas são exercidas de forma contundente. Esses espaços tornam-se, por conseguinte, locais onde há “[...] marginalização e eliminação da informação que não passa pelos canais autorizados.” (RAFFESTIN, 1993, p. 110), ou seja, nesse caso, a marginalização e eliminação de outras línguas que não a língua oficial nacional: o português.

No que concerne às escolas brasileiras localizadas em Ponta Porã, elas não fogem à regra. O efeito de conjunto que demarca o território da língua portuguesa como língua central e o das demais como estrangeiras exerce poder de forma desigual em relação às vivências cotidianas locais (FOUCAULT, 2001, 2004). Por conseguinte, essas escolas representarão de diferentes formas os limites à fronteira devido ao papel e funções sociais atribuídos a essas instituições e aos seus agentes, dentre os quais os educadores, que agirão como os ‘guardiões e difusores da língua nacional brasileira’ e da língua portuguesa, a “[...] norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas.” (BOURDIEU, 2008, p. 32).

Assim, a permeabilidade que se vê nessa fronteira no que tange à circulação de pessoas falantes de outras línguas, ainda que penetre os muros da escola, conforme foi possível verificar na seção precedente, encontra os limites em seu interior, muito embora recentemente medidas linguístico-educacionais em torno das fronteiras, com vistas à integração regional, venham compondo as agendas políticas e somando um corpo de conhecimentos em torno das questões de educação nesses espaços. Trata-se de uma ação de gestão do multilinguismo em que os educadores participam de modo consciente ou inconscientemente. As palavras de uma professora da Escola B dão voz a essa afirmação:

Escola B	5. “[...] A escola, sim, deve auxiliar esses alunos, mas sempre lembrando, (em minha opinião) são brasileiros e devem saber a nossa língua materna, mas essa conscientização deve partir dos pais, se querem tanto ser brasileiros que façam a sua parte, que cumpram o seu papel como família dando a essa criança o mínimo que é falar a língua materna do país em que foram registrados [...] As autoridades brasileiras deveriam tomar providências a esse respeito, com maior fiscalização para que não haja tantos casos de crianças brasileiras sem saber falar o português [...] Esses alunos que falam espanhol e guarani, e que são brasileiros, tem que se esforçar para se adequar a nossa língua, nossa cultura e ao nosso modelo escolar, e não os que são brasileiros [...] lembrando que eles se denominam brasileiros, registram seus filhos como brasileiros, devem se esforçar para se adequar aos nossos moldes”. (Quest. Pesq. Escola B, [sem data]/2012).
-----------------	---

A insatisfação com que as autoridades brasileiras são evocadas nas palavras da professora revelam o sentimento de lealdade com a língua portuguesa, encarada como “nossa língua materna” e, ao mesmo tempo, um antagonismo em relação àqueles que não se adequam aos “nossos moldes”. O valor da língua oficial nacional é resguardado pelos representantes da escola, que têm na língua um símbolo identitário e um recurso ao exercício da autoridade e do poder.

Após observação de aula de uma professora de Ciências da Escola A, Rosa relata o que tal professora comenta em relação às línguas:

A professora Carmem disse que durante a aula dela os alunos não conversam em espanhol e nem em guarani porque ela não permite isso. Já que eles optaram por estudar no Brasil, eles têm que aprender a se comunicar em português. (ROSA, Escola A, Entrevista em 01/11/2012).

Dos dois excertos apresentados, bem como o de outros que serão apresentados ao longo do texto, é possível dizer que o nacionalismo é aflorado em contexto de fronteira, assim como a negociação de identidades, conforme Albuquerque (2010).

Em face do que foi colocado até então, procedi à leitura e análise do PPP de cada uma das escolas no intuito de verificar como, em seus documentos basilares, as instituições colocam-se diante desse quadro de gestão em contraposição ao cenário multi/plurilíngue do município de Ponta Porã.

Primeiramente, voltei o olhar para a parte dos documentos destinada à apresentação e caracterização das escolas.

O texto da **Escola A** contextualiza a instituição no ambiente de diversidade dessa fronteira e apresenta a situação de plurilinguismo existente no município. Ao descrever o diagnóstico da realidade, afirma a existência de um numeroso contingente de alunos bilíngues nas línguas em contato (90%), embora não apresente os critérios para chegarem a essa estimativa.

Além disso, a escola tem como proposta o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar, com vistas a incentivar os alunos ao respeito mútuo e valorização de identidade social e cultural, precisamente a dos *brasiguaios*, descritos pelos sujeitos dessa pesquisa como pessoas de ascendência paraguaia que residem na fronteira e que se expressam nas línguas dessa fronteira que estão em situação de contato (precisamente espanhol, português, guarani e suas variantes) independente de sua

nacionalidade⁸⁹.

No PPP da **Escola B**, por outro lado, não há menção à situação de fronteira, tampouco ao bi/multi/plurilinguismo na caracterização da escola. No texto, a escola é descrita como espaço para vivência das situações sociais que fazem parte do cotidiano de seus alunos, porém não explicita que situações sociais do cotidiano podem estar inseridas e contempladas nos espaços da escola, nem mesmo as situações de contato de línguas.

No que diz respeito à **presença e lugar** (estatuto) das línguas no currículo escolar, como se trata de escolas brasileiras, no território político-administrativo desse Estado, a língua oficial de todo o território nacional – a portuguesa – encontra-se na base nacional comum dos currículos escolares, conforme institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, consoante a Constituição Federal. Trata-se da língua de instrução em todo o Ensino Fundamental, alvo da instrução e do letramento.

A organização do programa de ensino para a Alfabetização e Linguagem (Língua Portuguesa) elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Porã para os primeiros anos do Ensino Fundamental é baseada em cinco eixos: compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade. Quanto às orientações metodológicas para cada um desses eixos, somente no que se refere à oralidade, verifiquei a menção à questão da presença na escola de alunos cujas línguas maternas não são o português. Destaco a seguir trecho do texto:

⁸⁹ Há diversas pesquisas que tratam da definição de brasiguaiio (ALBUQUERQUE, 2010; MARQUES, 2009; PIRES-SANTOS, 1999, 2004). Não há consenso quanto à definição do vocábulo, pois ora a palavra brasiguaiio é utilizada para nomear os imigrantes brasileiros (e/ou descendentes) que se estabeleceram no Paraguai a partir de fins da década de 1960, donde surge o termo, ora refere-se a indivíduos de nacionalidade brasileira com ascendência paraguaia. Ou, ainda, paraguaios que vivem no Brasil, em regiões de fronteira, e, que, dadas as atividades ou relações que possuem em ambos os lados caracterizam-se como sujeitos transnacionais. Nas vozes dos sujeitos da pesquisa de Marques (2009) no recorte fronteiriço Ponta Porã – Pedro Juan Caballero, brasiguaiio surge tanto como indivíduo brasileiro residente no Paraguai quanto indivíduo originalmente paraguaio que está em constante contato com brasileiros ou que mora no Brasil e, que, por isso, conhece e usa a língua portuguesa. Essa última definição também é usada pelos sujeitos da presente pesquisa ao se referirem aos brasiguaiois durante as entrevistas. Como, porém, esta pesquisa não se propõe a uma discussão acerca da identidade ou definição de brasiguaiio, restringir-me-ei a trazer as representações dos sujeitos da presente pesquisa acerca do tema quando essas forem pertinentes para a análise da gestão das línguas, o tema do presente trabalho.

Figura 7: Orientação metodológica para o ensino da oralidade.

Especialmente, na região onde vivemos (fronteira) a questão da variedade lingüística deve ser cuidadosamente tratada, uma vez que recebemos um número significativo de alunos oriundos da cultura paraguaia, muitos deles chegam tendo como língua materna o espanhol ou guarani e aprenderão a língua portuguesa na escola. O tratamento inadequado dessa questão pode gerar barreiras para a aprendizagem na escola.

Mesmo tendo caráter indireto, as atividades para este eixo devem ser planejadas e organizadas de modo que o professor possa realizar intervenções nesse sentido, tomando como objeto de reflexão por parte dos alunos a linguagem oral e seus usos em diferentes situações sociais.

O trabalho deve começar então, pelo estímulo à participação em sala de aula desde os primeiros dias de aula, contribuindo para que desenvolvam formas de participação adequadas aos diferentes espaços públicos (mesmo que seja na própria sala de aula) pode representar um desafio muito grande que pode ser enfrentado na medida que o aluno tem a chance de se aproximar dos colegas e do professor, reconhecer um pouco de sua história na história dos outros e estabelecer laços de confiança e respeito.

Fonte: Ponta Porã (2012b).

Verifico no texto um discurso em prol da necessidade de abordar o estudo da língua de modo diferenciado em razão do público atendido pela escola, uma vez que “O tratamento inadequado dessa questão pode gerar barreiras para a aprendizagem na escola.” (PONTA PORÃ, 2012b), conforme é colocado na redação. No entanto, no que se refere proposição e implementação de medidas para que um tratamento adequado da questão seja realizado, o texto se resume a mencionar a necessidade de “começar então, pelo estímulo à participação em sala de aula”. Ambas as escolas têm esse documento da Secretaria de Educação como referência.

Quanto às línguas, que não o português, como já sabido, elas ocupam lugar na parte diversificada dos currículos escolares e são alocadas como línguas estrangeiras, conforme a política linguístico-educacional para todo o território nacional. A obrigatoriedade de inserção de pelo menos uma língua estrangeira nos currículos do Ensino Fundamental dá-se, conforme a legislação educacional, a partir do sexto ano desse nível de ensino.

No entanto, no caso das escolas de Ponta Porã, o espanhol está presente nos currículos a partir do terceiro ano do Ensino Fundamental, com uma hora/aula por semana na grade curricular, o que difere as escolas de Ponta Porã de escolas públicas presentes em outras realidades de fronteira, a exemplo do município de Foz do Iguaçu.

Segundo informação no texto do PPP da **Escola A** (2012), a pluralidade linguística de Ponta Porã levou os dirigentes do município a tomarem uma posição em favor dos alunos inserindo, dessa forma, o espanhol na matriz curricular desde o terceiro ano do Ensino Fundamental. Essa ação de gestão é respaldada pela legislação que permite aos sistemas de ensino e suas escolas definirem outros conteúdos a comporem a parte diversificada dos currículos. Desse modo, os alunos brasileiros falantes de português como língua materna têm acesso ao espanhol nos currículos desde antes do segundo ciclo do Ensino Fundamental.

No entanto, considerando a presença do espanhol nessa fronteira, merece consideração o lugar de língua estrangeira que ela ocupa no currículo proposto para o contexto socioeducacional em questão. Esse lugar (estatuto), penso, reitera a representação dos limites entre aquilo que pertence ao enquadre da nação brasileira e aquilo que pertence ao país vizinho, ao estrangeiro. Apesar de o espanhol figurar no currículo antes do período em que a LDB estabelece-o como obrigatório para o Ensino Fundamental, o seu lugar de língua estrangeira na escola não condiz com seu lugar na vida dos atores sociais. Ou seja, em muitos casos, o espanhol é língua materna e, tendo em vista que a convivência e o uso dessa língua ocorre em diversos espaços públicos e privados de modo natural, sem limites, a adjetivação **estrangeira** penso não ser a mais adequada. Esse ‘estrangeiro’, nessa fronteira, é, na verdade, o vizinho, o parente, o amigo: é um membro da comunidade. Essa proximidade, entendo que deva ser tomada como fator relevante na implementação de políticas linguístico-educacionais no contexto das escolas brasileiras situadas na fronteira, no sentido de integrar esse ‘outro’, suas línguas e suas culturas, em ações político-pedagógicas cotidianas.

Cito, logo a seguir, comentários de duas das professoras de ambas as escolas em relação a esse tema, o que confirma a relevância dessa discussão. No primeiro excerto, Rosa sugere um novo olhar quanto à necessidade de o espanhol ser tratado de forma diferente – não como língua estrangeira – desde a alfabetização (entendida aqui como desde os primeiros anos do Ensino Fundamental). No que se refere ao segundo excerto, Karen oferece uma explicação quanto à forma como o espanhol é tratado em sala de aula, o que, em sua avaliação, não condiz muito com a realidade de língua da comunidade no contexto em que a escola se situa.

Então... porque nós temos aqui, por exemplo, na escola, a partir do terceiro ano do Ensino Fundamental, nós temos a questão da língua espanhola. Já temos como disciplina mesmo o espanhol. [...] Espanhol, língua estrangeira. Então... eu penso assim que essa questão da língua não deveria vir como língua estran... deveria vir junto com a língua portuguesa. Então, desde a parte da alfabetização. (ROSA, Escola A, entrevista em 16/10/2013).

O espanhol entra como língua estrangeira, *né...* mas eu não sei *né...* pode ser uma impressão que eu tenho, mas parece muito com o ensino de inglês. Sabe aquele, assim, '*the book is on the table*' e pronto? Não é aquela língua funcional que vai ajudar o aluno, que quem não sabe aprende para interação mesmo. É só para... eu tenho a impressão, não sei... que é para você traduzir, assim... ou ler alguma coisa específica e pronto. Não é aquele espanhol que vai ser usado no cotidiano. (KAREN, Escola B, entrevista em 16/10/2013, grifo nosso).

Analisando a ementa para o ensino-aprendizagem de espanhol, proposta pela Secretaria de Educação (PONTA PORÁ, 2012a), verifiquei que não há menção à situação de fronteira ou ao fato de tratar a língua considerando o contexto de multi/plurilinguismo de que ela faz parte. Trata-se de documento que indica que conteúdos devem ser ensinados pelos professores em cada bimestre em cada uma das séries a partir do terceiro ano do Ensino Fundamental (*saludos y despedidas, dias de la semana, los animales, los juguetes*, dentre outros) e que indica quais habilidades devem ser ensinadas (reconhecer os países que falam a língua espanhola; identificar as letras do alfabeto; utilizar as expressões noturnas e diurnas, dentre outras).

O PPP da **Escola A** utiliza-se das ementas desenvolvidas pela Secretaria de Educação tanto para o ensino de espanhol, quanto dos outros componentes curriculares.

O PPP da **Escola B**, por sua vez, apresenta um texto mencionando a importância do conhecimento de outras línguas para a conjuntura do mundo do século XXI, notadamente plurilíngue. Destaca, ainda, a compreensão do papel hegemônico que algumas línguas

possuem no cenário internacional e, por isso, incentiva sua aprendizagem. No entanto, cabe ressaltar que, no texto, não há menção explícita ao espanhol. Trata-se, ao invés disso, de uma análise quanto à importância do conhecimento de outras línguas para um cenário de comunicação internacional. Também não há menção às demandas da fronteira ou uma reflexão acerca do ensino em/de espanhol nesse contexto. Infiro, portanto, que o comentário da professora Karen é condizente com a realidade que se tem na escola em relação ao lugar do espanhol no currículo.

Já no que se refere ao guarani em quaisquer de suas variantes, diante do quadro apresentado, a língua é uma ausência. Santos (B., 2010, p. 22) oferece uma explicação que penso sintetizar a condição dessa língua para o contexto de ensino-aprendizagem em questão:

La no existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable. No hay por eso una misma manera de producir ausencia, sino varias. Lo que las une es una misma racionalidad monocultural⁹⁰.

Verifiquei, pelas análises dos PPP, que em ambas as escolas não há um planejamento político-linguístico para o tratamento das línguas que estão em contato, que não aquele das leis nacionais, documentos oficiais e norteadores, além dos encaminhamentos da Secretaria de Educação do município.

Ao buscar um olhar sobre a **disposição visual** das línguas nos espaços dessas escolas, um dos mecanismos que Shohamy (2006) considera pertinente ao se examinar as políticas linguísticas, verifiquei que, de fato, as escolas não dispunham de línguas que não o português em seus espaços de visibilidade. A paisagem linguística das escolas, conforme observado durante a primeira visita em campo (fevereiro/março de 2012), não sinalizava a existência de outras línguas que não o português, mesmo na Sala de Recursos, espaço destinado ao atendimento individualizado e especializado aos alunos com algum tipo de necessidade ou para reforço pedagógico.

Apesar disso, no caso da **Escola A**, observei, na sala da direção,

⁹⁰ “A não existência é produzida sempre que certa entidade é desqualificada e considerada invisível, não inteligível ou desejável. Não há por isso uma mesma maneira de produzir ausência, mas várias. O que as une é uma mesma racionalidade monocultural.” (SANTOS, B., 2010, p. 22, tradução nossa).

um cartaz que expunha as realizações de um projeto da escola com vistas à promoção da identidade linguístico-cultural local, no qual havia fotos de festividades exaltando a integração entre Brasil e Paraguai.

É, pois, nesse quadro que professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental dessas escolas de Ponta Porã agem sobre as línguas. Conforme afirmei no capítulo anterior, nas fronteiras existem várias fronteiras. As escolas são, pois, parte delas. Isso porque, conforme Raffestin (2005, p. 10), “a fronteira vai muito mais além do fato geográfico que ela realmente é, pois ela não é só isso”.

5.2 PRÁTICAS ESCOLARES COTIDIANAS DE GESTÃO DO MULTI/PLURILINGUISTICO

O excerto a seguir faz parte dos registros realizados após as visitas às escolas de Ponta Porã-MS no mês de março de 2012:

Observando as práticas linguísticas nos espaços das escolas, percebi situações em que ora as línguas que não o português pareciam ser um problema – um fator complicador para os procedimentos da escola –, ora pareciam não ser, e ora pareciam ser uma estratégia para algum propósito específico dentro da dinâmica dos procedimentos escolares: observei que em determinados momentos e espaços da escola a alternância e uso de outras línguas não era ‘proibido’ pelos educadores, como se houvesse espaços ‘autorizados’ e ‘não autorizados’ (horários de recreação, lanche ou na hora de entrada e saída dos alunos, no pátio, na quadra de Educação Física); observei a ‘permissão’ para uso do guarani e/ou do castelhano em atividades lúdicas em sala de aula e fora dela; observei o incentivo ao uso e alternância das línguas em festividades e celebrações culturais e folclóricas das escolas; presenciei conversas entre educadores (professores ou gestores) e pais de alunos resolvendo questões de indisciplina, aprendizagem ou questões relativas a trâmites escolares em castelhano e/ou guarani ou alternando o castelhano e o português. (Relato de visita a campo, março de 2012).

O relato apresentado introduz neste capítulo o que identifico como **práticas escolares cotidianas de gestão do multi/plurilinguismo**. O entendimento de tais práticas, como formas de gestão da coexistência de línguas diferentes e dos usos das línguas pelos falantes no âmbito das situações cotidianas das escolas, parte de duas premissas.

Primeiramente, considero que práticas escolares são práticas sociais, ou seja, são ações desenvolvidas no cenário escolar, organizadas e/ou planejadas (ou não), em que se manifestam as relações de poder existentes nesse cenário e no entorno social, dentre as quais, as relações de poder entre as línguas e seus falantes.

Em segundo lugar, tomo a gestão do multi/plurilinguismo como ações/procedimentos/estratégias variados, adotados por atores da comunidade escolar para manipular e/ou lidar com a coexistência de diferentes línguas nos espaços das escolas brasileiras e que, dada a natureza política da gestão, geram efeitos sobre o lugar que as línguas ocupam nesses contextos, nas relações da comunidade com as línguas e na forma como os falantes usam as línguas que compõem seus repertórios linguísticos.

Desse modo, **as formas como os sujeitos no espaço escolar gerem a presença de diferentes línguas e seus usos nos eventos cotidianos desse cenário são, portanto, ações de gestão sem que necessariamente haja uma política e planejamento linguístico explícito formulado pelos atores desse contexto para que elas ocorram**. Conforme explicitarei na sequência, tais práticas possuem certa regularidade e compreendo que são norteadas por diferentes orientações político-linguísticas.

Os dados e informações de que lanço mão para proceder às análises aqui apresentadas foram obtidos por meio das fontes documentais produzidas pelas equipes de educadores participantes do OBEDF de cada uma das escolas, bem como observação e participação dessa pesquisadora em campo ao longo da primeira fase do projeto (Fase 1). Realizo esse primeiro recorte espaço-temporal porque, nessa fase, o enfoque do projeto OBEDF consistia em observações e registros das dinâmicas linguísticas existentes no cotidiano dessas escolas. Desse modo, serão apresentados excertos tanto das fontes documentais pertencentes ao OBEDF, como dos dados coletados e gerados em campo durante as visitas que realizei.

Um aspecto merece esclarecimento. No que se refere ao tratamento dado aos relatos, como os documentos apresentados pelas

equipes foram construídos conjuntamente (seja devido ao trabalho de observação em pares, seja no que diz respeito à redação dos documentos), considerando que os encaminhamentos do OBEDF pressupunham trabalhos conjuntos, meu olhar volta-se para esse coletivo, embora considere que algumas das opiniões expressas nos documentos reflitam posicionamentos individuais. No entanto, como os documentos foram apresentados à secretaria do OBEDF pela equipe, entendo que as informações e opiniões neles expressas passaram pelo consenso dessas equipes.

Os relatos apresentados pelas equipes das escolas de Ponta Porã apontam para a existência de uma ‘demarcação’ dos espaços de uso de línguas, que não o português, na dinâmica das práticas escolares e também nas relações existentes entre os sujeitos nas escolas. Essas formas de lidar com a coexistência e uso de diferentes línguas no interior dessas escolas brasileiras são o que chamo nesse capítulo de **práticas escolares cotidianas de gestão do multi/plurilinguismo**. Tais práticas se dão de maneira descontínua e caracterizam-se a partir de uma tensão existente nas escolas brasileiras no contraponto entre o quadro de gestão existente, conforme situado em seção anterior, e a realidade sociolinguística da comunidade escolar e do entorno.

Ora manifestando-se sob a forma de **interdição** e **vigilância**, ora sob formas de **concessão** e **promoção simbólica** do uso de diferentes línguas em espaços e situações diversificadas no cenário escolar, as práticas escolares cotidianas de gestão de línguas aqui descritas penso fornecerem subsídios para a compreensão da complexidade linguístico-educacional existente em escolas brasileiras localizadas em fronteiras nacionais plurilíngues.

Conforme verifiquei nos relatórios apresentados por ambas as equipes da Escola A e Escola B, a representação das escolas brasileiras como espaços de interdição e limites à manifestação em outras línguas, que não as oficiais e autorizadas no território político-administrativo de gestão do Estado Nacional Brasileiro e do município, é compartilhada e reproduzida entre a comunidade escolar.

Além disso, as relações nem sempre harmônicas que se dão entre os residentes nesse contexto de fronteira, conforme illustrei por meio de declaração de uma professora da Escola B, reforçam a demarcação dos lugares do **um** e do **outro**. Lugares esses que têm suporte também pelas línguas oficiais de ambos os países. Como efeito, depreende-se uma atitude por parte de alguns alunos e seus responsáveis que parecem estar sob **vigilância linguística** dos educadores, interrompendo e/ou

delimitando o uso de suas línguas não autorizadas no espaço das escolas brasileiras.

A presença e o olhar dos educadores, nesse sentido, evocam não só as relações de poder (FOUCAULT, 2001, 2004), existentes entre os diferentes atores sociais (professor-aluno, por exemplo), como também o conhecimento partilhado quanto às diferenças entre os dois países. Dessas diferenças, destaco o funcionamento monolíngue das escolas brasileiras e, em certa medida, as relações assimétricas entre as línguas oficiais de Brasil e Paraguai que geram certa insegurança linguística por parte de alunos e responsáveis, que veem suas línguas não valorizadas em contraposição à língua portuguesa – principalmente o guarani. Os excertos a seguir ilustram essas afirmações.

Escola A	<p>6. “Os alunos conversam em espanhol ou em guarani, cuidando para que os professores não os vissem falando, pois alguns são orientados pelos pais a não falar outra língua se não o português.” (Rel. Sem. Ob. Escola A, 10/06/2011).</p> <p>7. “Quando os pais percebem que os professores estão vendo que eles falam com seus filhos em espanhol ou guarani, imediatamente começam a falar com seus filhos em português.” (Rel. Sem. Ob. Escola A, 22/06/2011).</p> <p>8. “Percebo que os alunos continuam com vergonha de falarem o guarani e o espanhol na frente de professores coordenadores e outros funcionários da escola.” (Rel. Sem. Ob. Escola A, 02/09/2011).</p> <p>9. “Posso fazer uma colocação em relação à vergonha que os alunos sentem em falar o espanhol ou guarani, pois na realidade os professores que não dominam essas línguas estrangeiras pedem para que os alunos falem português.” (Rel. Sem. Ob. Escola A, 02/09/2011).</p>
Escola B	<p>10. “[...] veio a hora do lanche e durante o lanche foi observado que José conversa com Maria possivelmente em guarani, pois o que se percebe é que conversam baixinho para não percebermos que estão utilizando sua língua materna [...]” (Rel. Sem. Ob. Escola B, 29/07/2011).</p> <p>11. “Eles [os alunos] falam muito em sua língua materna, mas às vezes ficam quietos quando começamos a observar.” (Rel. Sem. Ob. Escola B, 16/09/2011).</p> <p>12. “Durante a entrega das mensagens sobre o Projeto Trânsito, observo que alunos de outra turma do terceiro ano estão conversando em guarani e espanhol. Eles não percebem que estão sendo observados.” (Rot. Ob. Escola B, 24/08/2011).</p> <p>13. “Suse não respeita as margens no caderno e a professora resolve</p>

	explicar em guarani e ela faz de conta que não entende para não perceberem que ela é paraguaia.” (Rel. Sem. Ob. Escola B, 01/07/2011).
14.	“A mãe da aluna Gisele veio saber sobre a sua aprendizagem e notas. Ela manteve a conversa o tempo todo com um esforço enorme para utilizar a língua portuguesa com muito sotaque porque elas moram no Paraguai e têm como língua materna o guarani. A professora falou com ela em espanhol, mas ela insistiu em tentar falar em português demonstrando vergonha em utilizar sua língua materna com a professora.” (Rot. Ob. Escola B, 24/08/2011).

No que se refere aos excertos de número 6 e 7 da Escola A, e aos de 10 a 12 da Escola B, depreendo dos relatos a prática de gestão a que chamo de **vigilância**. Verifico nos exemplos que, quando há uma percepção por parte dos falantes (alunos e responsáveis) de que há representantes da escola observando suas práticas linguísticas, há ações de **interrupção** e **silenciamento** por parte dos falantes. Com respeito à esse efeito, trata-se da gestão do plurilinguismo pelos falantes, ou seja, agem sobre seus usos interrompendo ou silenciando suas línguas.

Depreendo, também, que professores da **Escola B** possuem uma percepção de sua representatividade nesse lugar de vigilância, já que relatam a mudança de comportamento dos falantes em razão de sua presença. Desse modo, compreendo a ação de vigiar os usos de línguas não autorizadas (ou não desejadas) nas escolas brasileiras como uma ação de gestão do multilinguismo nesse espaço.

Nesse sentido, penso poder estabelecer aqui um paralelo ao argumento de Foucault (2006) no concernente à disciplina como uma tecnologia, uma estratégia ao exercício do poder. Segundo o filósofo, o olhar hierárquico e o exercício da vigilância promovem efeitos de poder sendo, portanto, um meio de coerção, uma ferramenta disciplinar na dinâmica das relações. Conforme ele explica:

[...] seu funcionamento [o da vigilância] é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros. (FOUCAULT, 2006, p. 148).

Verifico, pelos excertos apresentados, que pais, alunos e professores participam do funcionamento dessa vigilância, sustentando,

portanto, uma rede de agentes ao exercício da gestão de línguas em que essas escolas brasileiras estão pautadas. O direito à palavra na língua materna parece ser medido pelos olhares. As palavras de Bourdieu (2008, p. 38), nesse sentido, também trazem luz à discussão:

A modalidade das práticas, as maneiras de olhar, de se aprumar, de ficar em silêncio, ou mesmo de falar (“olhares desaprovadores, “tons” ou “ares de censura” etc.), são carregadas de injunções tão poderosas e tão difíceis de revogar por serem silenciosas e insidiosas, insistentes e insinuates. [...] O poder de sugestão exercido através das coisas e das pessoas é a condição de eficácia de todas as espécies de poder simbólico capazes de se exercerem em seguida sobre um *habitus* predisposto a senti-las. [...] E o que é mais espantoso, basta a presença de uma delas [pessoas] para impor à outra (sem haver sequer necessidade de assim o desejar, e muito menos de ordenar) uma definição da situação e de si mesma (como se estivesse intimidada, por exemplo) tanto mais absoluta e indiscutível por não ter nem mesmo que se afirmar.

Os significados atribuídos às línguas e (re)produzidos ao longo do tempo pelos diversos atores sociais exercem efeito sobre as práticas linguísticas e sobre as representações dos membros da sociedade, em relação às línguas e aos seus usos. Os excertos de números 8 e 9 da Escola A, bem como os de número 13 e 14, da Escola B, por exemplo, denotam a insegurança linguística dos falantes em relação ao espanhol e guarani. Calvet (2002, p. 72) explica que isso ocorre “[...] quando os falantes consideram seu modo de falar pouco valorizador e têm em mente outro modelo, mais prestigioso”.

Nos excertos destacados, a compreensão dos educadores em relação ao comportamento dos falantes como ‘vergonha da língua materna’ é recorrente. Vergonha essa que leva alunos e pais a se esforçarem por comunicar-se na língua portuguesa, representada como a de maior prestígio, e, no caso da aluna mencionada no excerto 8, a silenciar sua língua materna e negar sua identidade paraguaia. Acrescento aqui a afirmação de uma das professoras da Escola A que vai ao encontro dessa discussão:

Existe um pouco o preconceito ainda e até os próprios alunos não se sentem bem pela cultura deles, com medo de algum... Os próprios pais falam ‘você é brasileiro, brasileiro, então vai falar bem o português’. (CARLA, Escola A, Entrevista em 16/11/2013).

Esse fator também se relaciona à **vigilância**. São comportamentos fundados em tensões sociais e relações de poder mais amplas (políticas, econômicas e sociais), que se refletem nas relações dos sujeitos com as línguas de modo que, também consoante às proposições de Foucault (2001, p. 90), “[...] as relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações [...], mas lhes são imanentes”.

Cito, também, Mello (2001, p. 10), ao afirmar que, em um cenário de contato de línguas,

[...] o grupo que tem mais poder político, econômico e social usa esse poder, intencionalmente ou não, para estabelecer as normas de convívio social e de usos das línguas, colocando aqueles que têm menos poder em uma situação de desvantagem. Como resultado, a língua também acaba recebendo menor prestígio na sociedade e não raras vezes é eliminada, pois seus falantes decidem parar de usá-la para evitar qualquer tipo de estigma que possa ser por ela revelado.

A existência de tal estigma pode ser inferida por meio de outros relatos, constantes nas fontes documentais de ambas as escolas, como os da sequência:

Escola A	15. “[...] os alunos que residem no Paraguai são mais sensíveis que os do Brasil. Em momentos de conflito são os que mais agriem ou os que mais choram [...]” (Rel. Sem. Ob. Escola A, 01/07/2011).
Escola B	16. “Essa semana a diretora realizou várias reuniões, sala por sala para tratar exatamente sobre as questões de desrespeito dos alunos para com os colegas e até professores, e se percebe que a maioria dos alunos problemáticos são do país vizinho.” (Rel. Sem. Ob. Escola B, 25/05/2011). 17. “[...] durante a aula o aluno Leandro sempre incomodando. Chego a

	<p>pensar que pelo fato do aluno residir no Paraguai e ser filho de paraguaios que falam muito guarani e espanhol, de repente demora para assimilar a explicação.” (Rel. Sem. Ob. Escola B, 17/06/2011).</p> <p>18. “Os alunos não se concentram nas atividades, principalmente alguns de origem paraguaia, que os pais não dão limite [...]” (Rel. Sem. Ob. Escola B, 05/08/2011).</p>
--	---

Alunos paraguaios são representados por alguns professores como aqueles que agregam um problema para essas escolas brasileiras, seja porque os professores brasileiros não se sentem habilitados a interagirem de modo proficiente nas línguas desses alunos (e muitas vezes nem cogitam), seja devido à representação deles como problemáticos, “sem limites”, que incomodam a ordem pré-estabelecida. E mais, seja também porque esses alunos, filhos de paraguaios e residentes no país, usufruem de benefícios e recursos pensados para as crianças brasileiras – e consideram errado –, aspecto esse levantado em reuniões entre as equipes de ambas as escolas ao longo do projeto e que, de igual forma, constitui-se como base dos antagonismos existentes em outras fronteiras.

Do ponto de vista da prática de gestão de línguas com efeito de interdição, depreendo dos relatórios que a competência linguística não satisfatória por parte dos professores nas línguas maternas dos alunos é um dos fatores que se somam à coibição do uso dessas línguas, precisamente do guarani, no espaço de sala de aula – o território da língua portuguesa. Nesses espaços, os educadores exercem o papel de mediadores entre os conhecimentos e os alunos, cujas línguas maternas são vistas por muitos dos professores como empecilho à comunicação e exercício da docência, conforme se infere pelo excerto de número 8, da Escola A (supracitado), e, também, no relato a seguir de uma professora da Escola B:

Escola B	<p>19. “Quando os alunos começam a conversar, que não compreendo, peço para eles [que] parem de conversar.” (Quest. Pesq. Escola B, [sem data]/2012).</p>
-----------------	---

Há que se relembrar aqui o excerto citado anteriormente, em que uma professora da Escola A afirma não permitir que os alunos utilizem outras línguas que não o português na escola, uma vez que estão matriculados em uma instituição brasileira de ensino (seção 5.1). Ou seja, a adesão de alguns dos professores à ideologia monolíngue, em que

se apoiou a construção do Estado Brasileiro, também permeia as práticas de gestão. Reitero, portanto, que a **interdição** do uso de línguas maternas, que não o português, também se configura como uma das ações de gestão do multilinguismo no espaço dessas escolas brasileiras.

Vale ressaltar que tal prática encontra eco em outros espaços, tanto em contexto brasileiro, em outros países. MacGregor-Mendoza (2000), por exemplo, aborda diversas histórias de repressão linguística em escolas no estado do Novo México, no sudoeste dos Estados Unidos da América e limítrofe ao México, em que as crianças imigrantes de origem mexicana eram não só impedidas de se comunicarem em espanhol (língua materna), como também sofriam várias punições.

Exemplifico também com a situação que vem sendo vivenciada em estabelecimentos de ensino do Grão-Ducado do Luxemburgo, onde crianças filhas de imigrantes cuja língua materna é o português são proibidas de usarem essa língua na escola sob a justificativa de que, se usarem-na, não aprenderão a se comunicar em luxemburguês. Adotam-se, nesses espaços, práticas de **interdição** como também de **punição (isolamento e imobilização forçada)** para as crianças que se comunicam em português⁹¹. Práticas como essas não foram identificadas no contexto dessa investigação. No entanto, há de se considerar que para o aluno que não maneja a língua de instrução a que está exposto e que, por conta disso não compreende o encaminhamento das aulas e das rotinas da escola, supõe-se a **condição de isolamento** a que se veja colocado no espaço de sala de aula, por exemplo. O excerto a seguir traz à tona essa reflexão:

Com as observações que se deram após o ingresso no projeto, as professoras puderam formular hipóteses de casos de alunos que tinham muita dificuldade de aprendizagem e que poderia ter sido causada pelo não domínio das línguas. Ambas as professoras ressaltam o caso da aluna Sarah que ao ingressar na escola tinha muitas dificuldades por não falar o português e que, após o início do projeto OBEDF, as professoras puderam aprofundar o olhar sobre a aluna e adotar estratégias como a tradução das instruções de aula para a língua guarani. [...] Ainda segundo a professora Karen, antes do projeto alguns alunos eram tidos como deficientes, por terem “olhar perdido” e não interagirem com os demais.

⁹¹ Ver Alves (2014).

Depois, ao longo das observações, foi possível perceber que se tratava de questões linguísticas. (Relato de visita a campo, março de 2012).

No contexto da presente investigação, conforme abordado, o quadro de gestão apresentado apontou para um projeto linguístico monolíngue no âmbito do território nacional brasileiro. Desse projeto, depreendi uma orientação em torno da ideia de que a presença de muitas línguas no âmbito desse território constitui-se como algo complexo e um problema do ponto de vista da coerção social e proteção da identidade nacional brasileira, em que o Estado se apoia. As orientações, conforme Ruiz (1984) explica, delimitam o que é legítimo (e o que não é) em termos de uso de línguas em dada sociedade ou grupo social. As orientações podem ser depreendidas por meio de políticas e planejamentos linguísticos existentes e, conforme situei no decurso da fundamentação teórica, compreendo que também educadores imprimem às suas ações as orientações político-linguísticas de que compartilham, uma vez que essas se caracterizam como os modos de entender o que são e quais os papéis que as línguas representam na sociedade e nos grupos (conforme visto na seção 2.3).

Nos relatos fornecidos pelas equipes das escolas, percebo que a presença do espanhol e do guarani, como línguas maternas de muitos dos alunos em espaços das escolas, de forma mais contundente o guarani, parece dificultar o funcionamento monolíngue das escolas brasileiras e a ideia ‘harmonia monolíngue’, além de fragilizar o exercício da autoridade do professor cujos saberes na língua portuguesa configuram-se como um poder na relação com alunos e comunidade, e, como consequência, acentuar tensões no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, a coexistência dessas línguas, tanto na Escola A quanto na Escola B, é considerada como um problema e uma dificuldade por parte de alguns educadores, devido à reconhecida pouca qualificação deles para conduzir o processo de ensino-aprendizagem com crianças bilíngues, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, durante os quais as crianças são alfabetizadas, como também em razão do mencionado sentimento de lealdade à língua nacional brasileira.

A qualificação considerada como ineficaz diz-se tanto do ponto de vista teórico-metodológico, uma vez que os professores são formados para o ensino de língua portuguesa como língua materna, quanto por conta da questão da competência linguística dos professores nas línguas

dos alunos. Nesse sentido, importante relembrar que dentre as professoras, sujeitos da pesquisa que participaram desse primeiro recorte (Fase 1), somente uma declara conhecimento satisfatório nas três línguas (espanhol, guarani e português).

Destaco a seguir alguns excertos que penso indicarem uma orientação tal qual concebe-se a orientação **língua-enquanto-problema**, permeando as representações desses educadores:

Escola A	<p>20. “Há muitos pais que só conversam em espanhol ou em guarani com seus filhos causando assim muitas dificuldades em manter uma conversação em português dentro da escola com colegas e professores [...]” (Rel. Sem. Ob. Escola A, 27/05/2011).</p> <p>21. “Ainda se observa a resistência dos pais em conversar com seus filhos em português [...]” (Rel. Sem. Ob. Escola A, 01./07/2011).</p> <p>22. “Sugeri às professoras que não critiquem seus alunos e também não permitam que critiquem-se dentro da sala por falarem o espanhol ou o guarani, mas que quando isso acontecer é para responder sempre em português para que eles saibam que aqui na escola se fala o português, pois estamos no Brasil.” (Rel. Sem. Ob. Escola A, 02/09/2011).</p> <p>23. “Foi observada na sala do segundo ano, os alunos ainda apresentam dificuldades na oralidade e na escrita devido ao bilinguismo.” (Rel. Sem. Ob. Escola A, 23/09/2011).</p>
Escola B	<p>24. “A aluna Sara tem muita dificuldade no português pois na casa só falam guarani. A Sara tinha realizado uma tarefa de casa e a mãe tinha ensinado tudo em espanhol. [...] A conclusão que se chega é que nós ensinamos o português, mas a família não consegue ajudar e, quando ajuda, atrapalha com a outra língua [...]” (Rel. Sem. Ob. Escola B, 24/06/2011).</p> <p>25. “Na saída a professora orientou o pai da aluna Sara que, ao ajudá-la a fazer as tarefas de casa que os faça em português, ou que se isso não fosse possível que ele deixe mesmo sem fazer.” (Rel. Sem. Ob. Escola B, 24/06/2011).</p> <p>26. “De uma maneira geral, por turma, há entre 20% e 30% de reprovação e já percebemos que esse resultado advém da circulação do guarani e do espanhol dentro da escola, especialmente nas salas de aula.” (Quest. Pesq. Escola B, [sem data]/2012).</p> <p>27. “Os alunos que falam o espanhol e/ou o guarani tem dificuldades na língua portuguesa. [...] Um grande erro das famílias que registram seus filhos como brasileiros, mas não os ensinam a falar a nossa língua, que como sendo ‘brasileiros’ deveriam dominar [...]” (Quest. Pesq. Escola B, [sem data]/2012).</p> <p>28. “No 2º. ano [...] foi observado também que a quantia de alunos, além dos problemas de línguas, dificultam bastante o acompanhamento do professor.” (Rel. Sem. Ob. Escola B, 10/06/2011).</p>

Palavras como dificuldade(s), resistência, erro, reprovação e problemas emergem dos excertos apresentados. Por meio deles, infiro que o bilinguismo presente nesse contexto de fronteira é tido por um número de educadores como um problema tanto no sentido da comunicação com alunos e responsáveis nos espaços da escola (precisamente no que tange ao guarani), como no sentido de que a educação de crianças bilíngues demanda metodologias de ensino-aprendizagem diferenciadas, para as quais os educadores não se sentem preparados, ou, diria, nem sequer cogitam. Como consequência da inadequação do modelo de ensino em vigor ante o público alvo dessas escolas, conforme relato em excerto de número 26, há um índice de reprovação significativo o qual a educadora justifica em razão da circulação do espanhol e do guarani na escola. Observo, com isso, uma premissa equivocada, mas que, na verdade, revela também uma atitude desfavorável em relação a essas línguas (e aos falantes), principalmente ao guarani.

O relato de observações e participação em visita a campo contribui para a composição desse quadro:

Segundo sua fala [da professora Karen], embora a língua [guarani] seja amplamente usada na região, há muito preconceito com relação ao guarani porque é compreendida entre a sociedade local como a língua dos pobres, ‘língua de índio’. Comenta ainda que no Paraguai os mais ricos, as elites, orientam as pessoas a falarem espanhol. (Relato de visita a campo, março de 2012).

Em pesquisa realizada sobre a negociação das identidades na fronteira Brasil – Paraguai, Albuquerque (2010) verificou um quadro semelhante. O pesquisador constatou que, para alguns setores dominantes da sociedade paraguaia, a língua guarani é tida como **língua de índio** ou **de camponês** – uma designação muitas vezes utilizada pejorativamente naquele contexto – e seus grupos de uso são estigmatizados por outros grupos daquela sociedade. Tal discurso, segundo o autor, tem suas origens em imagens dos colonizadores espanhóis em relação às línguas nativas.

Em entrevistas realizadas por Albuquerque (2010) com imigrantes brasileiros residentes no Paraguai, esses comentavam que muitos alunos paraguaios não gostavam de suas línguas nacionais e que preferiam o português, considerada por alguns participantes da pesquisa

como “língua mais bonita”. Trata-se de uma forma de negar pertencimento ou adesão ao grupo que, historicamente, representou-se como inferior, já que as línguas fazem parte dos traços diacríticos de um grupo em relação ao outro (BARTH, 1998).

Albuquerque (2010) concluiu que as representações e as atitudes de alguns brasileiros e alguns paraguaios em relação às suas línguas maternas podem estar fundadas nas relações de poder existentes entre os países.

[...] A admiração de alguns paraguaios em relação ao português e o desprezo que vários imigrantes têm com a língua guarani provavelmente sejam derivados da relação assimétrica de poder entre o Brasil e o Paraguai. (ALBUQUERQUE, 2010, p.223).

Pereira (2009), em pesquisa em escolas de Ponta Porã, verificou uma situação semelhante. A pesquisadora relata o caso de uma estudante de ascendência paraguaia que sofria preconceito devido ao **estigma étnico** por meio de ‘brincadeiras de mau gosto’ que contribuíam para que ela se distanciasse de seu grupo, como: “Cala boca sua paraguaia” (PEREIRA, 2009, 60).

Nesse sentido, a afirmação de Spolsky (2009, p. 90) relaciona-se à problemática que pode emergir do que se observa nessas escolas como consequência das representações existentes em torno das línguas e da origem/ascendência dos alunos: “[...] a child whose home language is denied, ignored, or punished by the school-teacher is persuaded of his or her deficiencies and of his or her parents’ disadvantaged status”⁹².

Já os excertos de número 22, da Escola A, e 25, das Escolas A e B, respectivamente, revelam de forma mais explícita os encaminhamentos, por parte de educadores, sobre como lidar com a dificuldade que encontram em relação à coexistência de línguas no âmbito da sala de aula e da aprendizagem. No primeiro exemplo, professores são orientados a intervir para que o aluno falante bilíngue não seja discriminado em razão de sua identidade linguística diante de conflitos com outros alunos. Porém, o mesmo encaminhamento sugere a substituição de suas línguas sob a justificativa de tratar-se de uma escola brasileira onde se fala o português. Em tese, há uma orientação em

⁹² “[...] uma criança cuja língua de origem é negada, ignorada ou punida pelo professor, é persuadida de sua deficiência e das desvantagens de seus pais em termos de prestígio.” (SPOLSKY, 2009, p. 90).

defesa dos falantes e, na prática, uma orientação de negação de suas línguas no domínio da escola brasileira.

No segundo exemplo, considerando que as línguas maternas da aluna “atrapalham” sua aprendizagem, é solicitado ao responsável para que não contribua na realização de suas tarefas, mesmo que isso signifique não realizá-las. Uma orientação que entende o bilinguismo dessa criança como um problema para o processo de ensino-aprendizagem.

O relato de número 27, da Escola B, retoma a questão da identidade monolíngue, sob a qual se estruturou o funcionamento das escolas brasileiras e a formação dos professores, os quais percebem como “um grande erro” a matrícula de crianças bilíngues de ascendência paraguaia nas escolas brasileiras, crianças essas que “não dominam” a língua majoritária do país em cujas escolas estão matriculadas. Nesse sentido, cito Maher (2007, p. 70): “Se esse bilinguismo é considerado não um atributo, mas um ‘problema’, o objetivo será fazer o aluno abdicar de sua língua materna e se tornar monolíngue em língua portuguesa”.

Tendo em vista esse quadro, suponho que, se a presença de alunos bilíngues nas línguas oficiais do país vizinho – que em verdade são línguas da comunidade escolar – representa um problema para alguns professores das escolas brasileiras, as práticas linguísticas próprias da fronteira são, portanto, igualmente críticas. Isso pode ser exemplificado no âmbito do ensino da escrita em língua portuguesa, já que, segundo comentários de professores das escolas, nesse processo, naturalmente os alunos “confundem o português com o espanhol”.

Os dados ora apresentados apontam, entre educadores, para formas de compreensão do multi/plurilinguismo consoante orientações que norteiam os modelos de educação bilíngue de transição⁹³. São definidos por Hornberger (1996) e Baker (2006) como modelos que visam à assimilação linguístico-cultural e subtração das línguas dos alunos falantes de línguas minoritárias e de menos prestígio, de modo que, em longo prazo, integrem-se ao grupo linguístico de maior prestígio, substituindo, nesse caso, suas línguas pela língua portuguesa.

⁹³ Considero pertinente ressaltar que os procedimentos são compatíveis ao modelo de educação bilíngue de transição, mas que não se configuram como tal, no sentido de que, em diversos modelos de transição, as línguas maternas dos alunos, até certo ponto do currículo, são adotadas como línguas de instrução, sendo paulatinamente substituídas. No caso dessas escolas, não há um planejamento curricular específico que englobe as línguas maternas dos alunos na instrução. Os alunos são de imediato expostos ao ensino de língua portuguesa.

Conforme Maher (2007, p.70), “Esse modelo apregoa a inclusão do aluno bilíngue em uma sala de aula monolíngue: não tendo com quem interagir em sua língua materna, ele será forçado a abandoná-la e a aprender a língua portuguesa”.

Trata-se de um modelo segundo a orientação língua-enquanto-problema. Um problema para a escola, que não foi planejada para lidar com a diversidade linguística. Um problema para o professor, que não foi preparado, não se sente habilitado e não cogita propor estratégias pedagógicas para lidar com o multilinguismo em sala de aula. Um problema para os representantes e defensores da identidade nacional brasileira, que têm na língua portuguesa um dos seus alicerces.

Embora o **PPP da Escola A** indique a existência de um projeto com vistas à valorização dos aspectos linguístico-culturais dessa comunidade e se coloque como uma escola situada na fronteira cujo objetivo é a integração das vivências locais com a cultura escolar, verifico que a transposição dessa ideia do plano teórico para o prático não se dá na mesma velocidade, com a mesma intencionalidade.

Em reunião realizada com duas professoras participantes da Escola A durante a visita a campo, em março de 2012, também foi possível verificar que ambas tinham como encaminhamento a instrução em uma língua única, o português, segundo a lógica monolíngue e monocultural, sob a qual foi construído o projeto da nação brasileira. Considerando o fato de que as duas declaram não possuir conhecimento satisfatório em espanhol e nenhum conhecimento em guarani,

Ambas as professoras [Rosa e Luciana] comentam que vêm refletindo sobre o uso das diversas línguas nos espaços da escola, mas ressaltam que a língua de instrução deva ser o português, por estarem inseridas no sistema de ensino brasileiro. Ambas evitam que o guarani seja utilizado em situações de sala de aula, principalmente para alunos do 1º. ano. Segundo a fala da professora Luciana, ‘se deixar os alunos muito à vontade, eles não aprenderão o português, que é a nossa língua, a língua do Brasil’. (Relato de visita a campo, março de 2012).

No entanto, no decorrer das análises, em meio a esse quadro de interdição e vigilância, por meio de observação em campo e dos diversos relatos apresentados pelas equipes das escolas, verifiquei que o

multi/plurilinguismo, quando observado fora de sala de aula ou quando as escolas realizavam celebrações, eventos e atividades extra-classe, contraditoriamente, parecia se configurar como um problema menos expressivo. É nesse sentido que situo o que chamei de práticas de **concessão**, que analiso como uma flexibilização temporária dos espaços demarcados para a coexistência e uso de outras línguas na escola. Entendo que, se o exercício do poder tem esse caráter da descontinuidade (FOUCAULT, 2001, 2004), tais práticas de concessão, em verdade, compõem essas relações de poder existentes nos espaços da escola.

Entendo a concessão como uma forma de negociação em que a tensão oriunda da presença de diferentes línguas não previstas (ou não desejáveis) nessas escolas brasileiras é ‘afrouxada’ de modo que, segundo as palavras de um dos relatos das equipes, quando os falantes “se sentem à vontade”, expressam-se em suas línguas maternas.

Compreendo esse fenômeno, portanto, como parte do que chamei de gestão do multi/plurilinguismo nas práticas escolares cotidianas, uma vez que essas práticas se verificam no âmbito das ações desenvolvidas no cenário escolar em diversos espaços de interação.

São, a meu ver, práticas cotidianas que Sánchez (2002) classifica como **inevitáveis** pois, embora se reconheçam os limites físicos e simbólicos construídos quando da formação dos Estados Nacionais, o dinamismo próprio das vivências cotidianas leva os atores sociais a transgredi-los, a negociá-los: uma dinâmica própria das fronteiras (ALBUQUERQUE, 2010).

Os excertos de relatos apresentados a seguir foram selecionados de forma a dar visibilidade a tais afirmações.

Escola A	<p>29.“A turminha do primeiro e segundo ano, tiveram atividades diversificadas durante esta semana, onde todos assistiram a filme no telão, escreveram palavras sobre o filme, comeram algodão doce, assistiram a apresentação de dança da turminha de outra sala, fizeram recortes para um painel do dia das crianças, chuparam sorvete, comeram bolo, brincaram no pula-pula, tiveram atividades recreativas com estagiários de educação física que brincaram de elástico, corrida, perna de pai, foi uma grande festa envolvendo toda a escola. [...] Foi possível observar que os nossos alunos brasiguaios gostam de atividades diferenciadas, falavam muito o espanhol e o guarani entre si, mas se divertiram muito.” (Rel. Sem. Ob. Escola A, 07/10/2011).</p> <p>30.“[...] quando houve a comemoração do aniversário de uma aluninha na sala do segundo ano, os alunos sem intervenção da professora,</p>
-----------------	--

	<p>cantaram os parabéns em português, espanhol e guarani.” (Rel. Sem. Ob. Escola A, 11/11/2011).</p> <p>31. “Os alunos, quando se sentem à vontade, falam em espanhol e guarani.” (Rel. Sem. Ob. Escola A, 17/06/2011).</p>
Escola B	<p>32. “Durante o passeio foi observado que os alunos tem o guarani espanhol como língua materna.” (Rel. Sem. Ob. Escola B, 24/06/2011).</p> <p>33. “Quando é passeio fora da sala os alunos se descontraem e falam mais em guarani e espanhol [...]” (Rot. Ob. Escola B, 09/09/2011).</p> <p>34. “Observo que os alunos da escola conversam em guarani no horário do recreio [...]” (Rel. Sem. Ob. Escola B, 30/09/2011).</p>

Resguardadas as diferenças entre as dinâmicas existentes em cada uma das escolas, e também em razão das diferenças no perfil linguístico das equipes, verifico fenômenos similares tanto na Escola A quanto na Escola B. No desenrolar de atividades extra-classe ou de práticas escolares como o recreio – espaço-tempo da rotina escolar reservado para que os alunos brinquem, lanchem e conversem sem a mediação do professor –, as línguas que não o português, que não a língua de instrução oficial, encontram seu lugar. É como se os espaços a elas reservados fossem os **espaços do descontrolo**.

Nesse sentido, os excertos de número 29 e 33 das Escolas A e B, respectivamente, são elucidativos. Quando se trata de **atividades diversificadas e diferenciadas**, quando são **atividades fora de sala de aula**, alguns alunos sentem-se autorizados pelos representantes das escolas ao uso de espanhol e guarani em suas variedades. Tem-se, desse modo, uma gestão que reitera a língua portuguesa na instrução, no lugar de maior prestígio, no lugar “de grande e legítima visibilidade [...]” (GOMES, 2013, p. 23) e que concede às demais línguas outros lugares, nos espaços de outras práticas escolares: em passeios fora, no recreio, nas comemorações, nas festividades.

Dito de outra forma, autoriza-se que essas línguas existam, porém em determinados espaços. E, essa forma de gestão, ao destinar e (re)produzir um lugar e não outro para essas línguas, de certa forma mantém as relações assimétricas entre as línguas que compõem a identidade dos alunos e a língua da escola. Segundo Gomes (2013), os lugares produzem sentido aos objetos que os ocupam, pois são sistemas de referências espaciais que conferem ou não a visibilidade.

O lugar ocupado pelas línguas, no entanto, parece não dar conta de demandas existentes nas práticas escolares. Na necessária interação

entre educadores e responsáveis pelos alunos, o uso do português percebe-se ser insuficiente para lidar com a comunidade atendida pelas escolas. Dessa forma, nos relatórios há menção ao uso de espanhol e/ou guarani por parte de alguns dos representantes das escolas em algumas situações a fim de que a comunicação com os membros da comunidade ocorra. Seguem alguns relatos:

Escola A	35. “Tivemos reunião com os pais para entrega de notas bimestrais, onde tive que em alguns momentos explicar algumas coisas concernentes à reunião em espanhol e em guarani, pois muitos pais não conseguem assimilar as informações se não for desta maneira.” (Rel. Sem. Ob. Escola A, 18/11/2011).
Escola B	36. “Na entrada a mãe do aluno Jose veio e gostaria de se informar sobre o bingo e a dança da festa julina e falou o tempo todo em espanhol, questionando a professora. A mãe até inicia a conversa em português, mas rapidamente passa a falar em espanhol porque a nossa língua lhe exige muito e ela prefere falar a sua língua materna.” (Rel. Sem. Ob. Escola B, 06/07/2011).
	37. “A mãe do aluno Enrique veio pagar a lembrancinha do dia dos pais para o seu filho e conversou com professora Helena em espanhol e guarani. Como ela sabe que a professora fala fluentemente as duas línguas, prefere conversar com ela em outro idioma, pois ela precisa fazer grande esforço para falar em português e ser entendida.” (Rel. Sem. Ob. Escola B, 03/08/2011).

Observo, nesses relatos, que, em algumas situações, as línguas dos outros deixam de configurarem-se como problema, para assumirem papel de recurso ao cumprimento de procedimentos escolares de rotina. A concessão ao uso dessas línguas, no caso do excerto da Escola A, caracteriza-se como estratégia com vistas a alcançar o propósito de orientar os responsáveis pelos alunos quanto aos procedimentos e normas escolares.

Já no que se refere à **Escola B**, percebi situações semelhantes tanto durante as observações em campo quanto por meio dos relatórios apresentados pela equipe. Verifiquei o uso do espanhol e guarani em suas variedades, em interação entre uma das professoras participantes com pessoas responsáveis por alguns dos alunos, visando ao esclarecimento de questões de disciplina e aprendizagem das crianças, bem como para prover informações acerca de atividades dessa escola. O

relato abaixo compõe essa análise:

Durante a visita à escola, presenciou-se a conversa da mãe de um aluno com a professora Helena em que ambas conversaram em espanhol, alternando para o português. Segundo a professora, em conversa posterior ao diálogo desta com a mãe do aluno, é comum alguns pais conversarem com os professores em sua língua quando sabem que são compreendidos. (Relato de visita a campo, março de 2012).

Prática semelhante foi observada por Sánchez (2002) em escolas uruguaias em pesquisa realizada no contexto da fronteira entre Rivera (Uruguai) e Sant'ana do Livramento (Brasil). Naquele contexto, embora a língua materna de muitos dos alunos (DPU) não seja reconhecida como meio de comunicação de valor entre os representantes da escola (professores e gestores), eles a utilizam para a comunicação com pais e alunos, pois sem esse recurso a comunicação seria insuficiente.

Ruiz (1984), ao propor uma terceira categoria para a compreensão das orientações político-linguísticas, a língua-enquanto-recurso, oferece caminhos para analisar as ações de gestão sobre as línguas a partir de outros pontos de vista, como por exemplo, o de que o uso das línguas pode constituir-se como instrumento para alcançar determinados propósitos. Desse modo, os dados apresentados revelam ações que ora têm nas línguas maternas dos alunos um problema a ser enfrentado pelos agentes das escolas brasileiras, ora as línguas fazem parte da riqueza linguístico-cultural da fronteira, e, por isso, seus usos constituem como um direito dos que delas compartilham e, em algumas circunstâncias, podem se configurar como recursos para que o andamento de alguns procedimentos escolares seja possível diante do ambiente sociolinguístico em que as escolas se inscrevem.

Na ordem da orientação língua-enquanto-recurso – tomando a palavra recurso como ferramenta, estratégia – foi possível verificar na Escola A que os usos de línguas que não o português só foram verificados nessa escola, nesse recorte, como estratégias à comunicação com responsáveis pelos de alunos, muito embora nos relatos hajam sugestões da coordenadora Ângela para que as professoras concedam os usos das línguas maternas dos alunos (línguas que não o português) como recurso à motivação deles na escola e como meio para promoverem a aprendizagem de língua portuguesa (excertos 38 e 39, a

seguir).

Nesse sentido, aqui foi de difícil análise verificar se tal sugestão vinha de uma compreensão real da importância das línguas maternas dos alunos para seus processos de aprendizagem, ou se era influenciada pelos encaminhamentos e leituras que vinham sendo realizados no âmbito do OBEDF por essas equipes. Tal dificuldade se deu precisamente quando confrontei essa afirmação, presente no relatório, com declarações em entrevistas, como a que foi realizada no dia 22 de agosto de 2012, e que se encontra na seção 3.3.

Na **Escola B**, por sua vez, a equipe era formada por professoras de ascendência paraguaia, que declararam conhecimento nas línguas espanhol e guarani em diferentes habilidades. A relação de parentesco com paraguaios, por sua vez, acredito ter contribuído para a construção de atitudes favoráveis em relação às línguas oficiais do país vizinho e seus falantes, donde verifico nos dados uma flexibilização maior do uso dessas línguas na instrução em situação de sala de aula a partir de meados dessa primeira fase do projeto (excertos 40 e 41, a seguir).

Escola A	<p>38. “Foi sugerido às professoras que estimulassem as crianças a cantarem suas músicas prediletas em espanhol e buscassem explicar as mesmas em português.” (Rel. Sem. Ob. Escola A, 17/06/2011).</p> <p>39. “Foi sugerido às professoras que continuem trabalhando textos e leituras para os alunos irem se acostumando com a língua portuguesa, mas não deixando de aproveitar as colocações deles em espanhol [...]” (Rel. Sem. Ob. Escola A, 19/08/2011).</p>
Escola B	<p>40 “Percebeu-se que alguns alunos não entendem a explicação porque não entendem português. Quando se fala em guarani ou espanhol assim eles conseguem realizar a atividade. A professora do 2º. ano [Helena] fala fluentemente as três línguas. A professora Karen falou que está preocupada porque não sabe falar o guarani.” (Rel. Sem. Ob. Escola B, 01/07/2011).</p> <p>41 “Durante uma explicação da atividade a professora [Helena] questionou a aluna Silvia que deveria utilizar a letra final. Ela não entendeu. Respondia incorretamente. Quando a professora explicou em guarani ela entendeu e respondeu certo.” (Rel. Sem. Ob. Escola B, 16/09/2011).</p>

Outra ação que foi possível perceber nas práticas escolares dessas escolas foi o ato de tornar visíveis as línguas que não o português em alguns eventos e comemorações festivas, uma prática que se caracteriza

como uma promoção simbólica. Chamo de **promoção simbólica** no sentido de que, nesses espaços, o multilinguismo é evocado para simbolizar a identidade linguístico-cultural da região e da comunidade escolar, bem como a ‘integração’.

Conforme me foi possível observar em campo e ilustrar brevemente a partir do relato de número 29 (Escola A), as escolas, como parte das práticas escolares, realizam festividades, atividades de celebração, semanas temáticas, congraçamento e projetos que envolvem a comunidade escolar. Trata-se de práticas previstas nas rotinas das escolas e organizadas como parte do calendário anual das atividades em que há maior integração com a comunidade, e em que também se (re)constroem significados e compartilham-se experiências que farão parte da formação dos alunos. Vale ressaltar que tais práticas vão ao encontro de alguns dos princípios da Educação Nacional, constantes no Artigo 3º da LDB n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, como a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

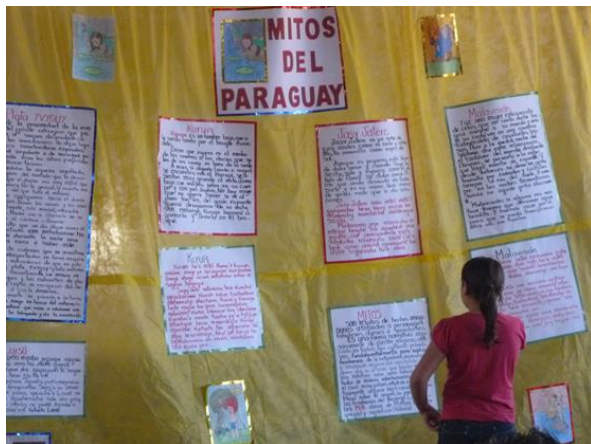
Em algumas dessas ocasiões, verifiquei uma valorização do encontro das duas nações e de suas culturas – representadas pelas suas línguas, manifestações artísticas, lendas e comidas típicas. Nessas ocasiões, as escolas clamam por serem representadas como espaços de convivência harmoniosa entre as diferentes línguas, seus falantes e costumes.

Figura 8: Apresentação de dança paraguaia na Escola A na Semana do Folclore.



Fonte: Arquivo de visita ao campo (2012).

Figura 9: Cartaz elaborado pela Escola B, com mitos do Paraguai, redigido em espanhol e guarani.



Fonte: Arquivo de visita ao campo (2012).

No que se refere às línguas, desenvolvem-se nas escolas atividades em que o espanhol, o guarani e suas variedades, bem como as **mesclas de línguas** são destacados como símbolos que compõem a identidade de parte daquela comunidade e, como não dizer, da vivência na fronteira.

A fronteira é tida, nessas ocasiões, como encontro e como intercâmbio, donde depreendo uma orientação política que situa as línguas no plano dos direitos dos falantes, que parecem reconhecê-las como bem cultural da comunidade, embora não haja medidas para sua promoção em outros espaços. É uma orientação que flexibiliza espaços da escola para o usufruto do direito ao uso das línguas e manifestações culturais, conferindo destaque ao Paraguai em práticas próprias do cenário escolar.

5.2.1 Outros territórios linguísticos

No contexto da gestão de línguas nas práticas escolares cotidianas, nos dados dos relatórios de observação, há menção dos educadores a ações de alunos que, em algumas situações de interação, excluem a participação de outros atores nos espaços da escola com base no uso de línguas. Embora este trabalho esteja centrado nos educadores,

em suas ações sobre as línguas, penso que esses dados contribuem para a compreensão das peculiaridades do ambiente linguístico desse contexto de fronteira. Assim, ainda que os alunos não se constituam como sujeitos da presente pesquisa, a exposição a ser feita aqui compõe o quadro das práticas escolares cotidianas de gestão do multi/plurilinguismo.

No capítulo inicial deste trabalho, referi-me a territórios linguísticos como esferas ou espaços de uso das línguas, não necessariamente coincidentes com os territórios político-administrativos e unidades de gestão dos Estados. Diferentemente, entendo que os territórios linguísticos são também demarcados no campo das relações, independente de fronteiras geográficas, pois a língua é um fenômeno social no qual/pelo qual se manifestam as relações de poder, as tensões sociais, as identidades individuais e coletivas, questões que transcendem fronteiras meramente geográficas.

Conforme busquei apresentar, até então, nas instituições de ensino brasileiras em que se procedeu à investigação são demarcados espaços de usos das línguas por meio de diferentes práticas sociais, desenroladas no cenário escolar. Esses espaços, por sua vez, não se restringem aos espaços físicos (sala de aula e pátio, por exemplo).

Barth (1998), em sua tese sobre a formação e manutenção das fronteiras entre os grupos étnicos, argumenta que a construção das identidades e filiação a determinados grupos é relacional e se dá pelos próprios atores sociais, que negam ou exibem traços diacríticos de acordo com a situação de interação, contexto e interesses.

No contexto em que se procedeu à pesquisa, verifiquei que um sentimento de insegurança linguística e comportamentos de autovigilância em torno das línguas do Paraguai perpassavam as práticas de membros da comunidade quando inseridos nos espaços das escolas brasileiras.

No entanto, de modo diverso, também verifiquei nos relatos que, em algumas situações, o uso do guarani pelos alunos constituía-se como uma forma de poder. Desse modo, nesse mesmo espaço em que as línguas maternas dos alunos representam um problema para os educadores, elas também se configuram como um recurso dos alunos à distinção e, por que não dizer, de demarcação de um território linguístico diverso no espaço institucionalizado da língua portuguesa. Trata-se de uma prática de gestão do plurilinguismo pelos alunos, ou seja, sendo esses alunos plurilíngues, gerem seu repertório linguístico por meio de uma prática de territorialização da língua na escola,

resultando na exclusão de alguns atores em determinado evento comunicativo.

Os relatos a seguir dão visibilidade a essas dinâmicas:

Escola A	<p>42. “Alguns alunos que estavam sentados no fundo da sala aproveitaram o momento para conversar em guarani. Eles falavam e riam. [...] A minha presença não intimidou os alunos, dois alunos que estavam perto de mim trocavam ideias em guarani, parece que o assunto não era sobre a aula.” (Rel. Sem. Ob. Escola A, 27/09/2012).</p> <p>43. “Os alunos sempre interagem falando o espanhol ou o guarani, e como já estão bem socializados entre si, começam a botar apelidos em guarani uns nos outros [...]” (Rel. Sem. Ob. Escola A, 09/09/2011).</p> <p>44. “Na turma tem três alunas e três alunos que costumam conversar em espanhol ou em guarani durante a aula e muitas vezes esses alunos utilizam esses idiomas para xingamentos. Ela [a professora observada] disse que quando isso acontece chama a atenção dizendo que na escola só se deve conversar em português, ainda mais se for para utilizar o guarani para ofender algum colega da sala [...]” (Rel. Sem. Ob. Escola A, 25/10/2012).</p>
Escola B	<p>45. “Às vezes os alunos ficam conversando em outra língua dificultando que o professor entenda sobre o que estão falando [...]” (Quest. Pesq. Escola B, [sem data]/2012).</p> <p>46. “No final da aula a aluna Luiza pergunta para o aluno Michel se sabe falar ‘oi’ em espanhol e fala para ele (<i>Hola</i>). Daniel escuta a conversa e começam a dialogar em guarani e eu não entendi nada, mas pelo tom parece que estavam zombando de Luiza.” (Rel. Sem. Ob. Escola B, 29/07/2011).</p>

Nos relatos de número 42, 44 e 45, depreendo a ação de alunos que utilizam o conhecimento compartilhado que possuem da língua guarani para conversar sobre assuntos paralelos ou ‘ironizar’ outros membros da comunidade, que não possuem esse conhecimento, desabilitando-os a participar e a tomar ciência do conteúdo das conversas. No primeiro relato, é interessante a colocação da educadora ao afirmar que sua presença “[...] não intimidou os alunos [...]”, que seguiram conversando na língua. Trata-se da diferenciação por meio das línguas como sinais diacríticos, quando no contato social (BARTH, 1998).

Verifica-se, assim, que as fronteiras com base nas línguas existem. “Numa fronteira onde estão presentes três línguas nacionais, os

nacionalismos linguísticos afloram e delimitam fronteiras entre ‘nós’ e ‘eles’. O guarani continua representando uma fronteira cultural e um campo de resistência [...]”, afirma Albuquerque (2010, p. 227), a partir de sua investigação na fronteira Brasil -Paraguai. Percebo que as línguas são, de fato, elementos de identificação nacional e recursos demarcadores de territórios.

Depreendo do relato de número 43, da Escola A, que os alunos, quando “[...] bem socializados entre si [...]”, têm no uso do guarani um elemento de coesão, o que também se infere do relato de número 46, na relação entre os dois alunos.

Em entrevista realizada com a coordenadora da Escola A, falante de guarani e filha de paraguaio, ela confirma que alguns alunos usam a língua guarani como forma de “tirar sarro” de professores por saberem que eles não compreendem o idioma. Tais ações resultam em algumas situações conflituosas na escola, conforme se verificam nas declarações a seguir:

Como normalmente, quando eles falam o guarani... na frente de um professor... eles falam palavras não muito amorosas, *né...* e... palavras ofensivas, ou seja, tiram sarro, falam uns palavrões aqui outro ali e acabam tirando o professor um pouco do sério. Então aí eu entro, faço a orientação de que é importante que eles falem o guarani, que eles mostrem, que eles até ensinem ao professor brasileiro... mas palavras bonitas e tal, porque coisa que não é boa não pode falar em língua alguma... e aí a gente vai se entendendo, *né*. Mas o impasse entre o professor e aluno normalmente é quando o professor não entende e ele se sente ofendido por aquela palavra. Então, o quê que eu falo para o aluno: ‘se você vem e fala só palavrões em guarani você está depreciando a sua língua’, então fica mais feio ainda para a gente que tem essa cultura paraguaia. (ANGELA, Escola A, entrevista em 22/08/2012, grifo meu).

Eles [os professores] reclamam mais da questão do guarani, porque os alunos usam o guarani para diminuir a língua mesmo, para ofensa, para ofender o colega, para falar mal do professor, porque a maioria dos professores não sabe o guarani. Mesmo os professores que às vezes

dominam bem o espanhol, eles não tem um conhecimento do guarani. Então eles usam mais o guarani, assim, para falar palavrões, para ofensa, para xingamento. Então, assim, a dificuldade maior dos professores, a maior reclamação nesse sentido é em relação ao guarani. (ROSA, Escola A, entrevista em 16/10/2013).

Trata-se tanto de uma forma de demonstrarem pertencimento a determinado grupo, como também uma forma de exercício de poder por parte dos alunos. Cabem aqui as reflexões de Foucault (2004, p. 183), quando coloca que o poder “[...] não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos”.

Ao lançarem mão de um recurso de que nem todos os atores do contexto estão habilitados a usar, nessas situações, são os alunos que gerem os usos da língua e, com isso, beneficiam-se desse conhecimento para demarcarem um território, ainda que de forma marginalizada e estigmatizada aos olhares de outros que se sentem ameaçados pela forma como os alunos gerem seu plurilinguismo. Não se trata, portanto, “[...] de um problema linguístico, mas sim de uma questão de poder, de relações de poder [...]” (RAFFESTIN, 1993, p. 99).

É um território que reflete as relações nem sempre harmônicas entre os diferentes membros da comunidade e suas línguas e que se relaciona à possível resistência dos alunos em relação ao lugar que ocupam na escola, pois, “[...] onde há poder há resistência [...]” (FOUCAULT, 2001, p. 91). Uma resistência que tem sua contraparte nas relações de desigualdade existentes nessa fronteira, e que marca a expressão de uma identidade.

Enquanto refletia sobre isso, lembrei-me de uma tirinha do personagem Calvin que me pareceu relacionar-se ao quadro aqui colocado:

Figura 10: Tirinha do Calvin.

Fonte: Bill Watterson. Disponível em: <<http://telaquente.com.br/site/calvin/120-calvin-a-haroldo>>.

O **estado de submissão** alude à interrupção do uso das línguas maternas pelos alunos e à insegurança (e por vezes negação) de suas identidades linguístico-culturais que, no espaço-tempo do recreio, como em outros espaços, são **consentidas**, conforme visto anteriormente. Mas, o fazerem uso de suas línguas fora desse recorte ou no território de sala de aula como uma forma de enfrentamento, os alunos marcam outros territórios e resistem a determinadas práticas de gestão (a interdição, por exemplo).

Também, a análise de Spolsky (2009, p.114) em relação à gestão de línguas nos espaços escolares vai ao encontro dos dados aqui apresentados:

From the day students arrive at school, they are open to continued pressure to modify their language practices and to take on the varieties and variants chosen by the school language managers, whoever they may be. Two major conflicts are set up: the effort of the school to correct or suppress the language variety students bring from home [...], and the resistance of the peer group to adult values and variants.⁹⁴

A sugestão da coordenadora da Escola A de ensinar a língua guarani aos professores, nesse sentido, parece norteadada pela ideia de

⁹⁴ “Desde o primeiro dia da chegada dos alunos à escola, eles estão sujeitos a uma contínua pressão para modificarem suas práticas linguísticas e para incorporarem as variedades e variantes escolhidas pelos gestores de línguas das escolas, quem quer que sejam. Dois grandes conflitos se instauram: o esforço da escola para corrigir e suprimir a variedade linguística que os alunos trazem de seus lares [...] e a resistência do grupo de aprendizes em relação aos valores e variedades dos adultos.” (SPOLSKY, 2009, p.114).

que, dessa forma, as tensões e conflitos possam ser amenizadas ao dotar os professores com um poder que não exercem. E, talvez, orientada pela ideia de que, ao usarem essas línguas, os educadores possam cultivar um maior respeito em relação à cultura paraguaia nos espaços das escolas brasileiras situadas na fronteira, resultando em uma paulatina mudança de atitudes.

5.3 AULAS/ATIVIDADES “BILÍNGUES”: EXERCÍCIO DE PROMOÇÃO DO MULTI/PLURILINGUISMO

O II Seminário do OBEDF, evento interno do projeto que marcou o início de uma nova sequência de trabalhos, reuniu no início de maio de 2012, professores da Educação Básica, linguistas e pesquisadores das universidades parceiras, estudantes de graduação e pós-graduação e professores convidados de outras instituições. O evento teve como proposta avaliar e redimensionar os objetivos do projeto a partir das ações então desenvolvidas nas escolas (observações, diagnósticos sociolinguísticos, acompanhamento de pesquisadores em campo) e da socialização das experiências vividas no cotidiano de cada uma das instituições de ensino envolvidas.

Ao longo do evento, houve apresentação de comunicações das equipes das escolas e pesquisadores, realização de grupos de trabalho e discussões em torno de temáticas relacionadas à educação na fronteira, dentre as quais: bilinguismo, modelos/tipos de Educação Bilíngue e metodologia de ensino-aprendizagem via pesquisa. As duas primeiras foram tratadas no sentido de levar os participantes a refletirem e proporem diferentes formas de inserção das línguas nas práticas pedagógicas, precisamente em escolas localizadas em contexto de multi/plurilinguismo, como as de fronteira. No que se refere à metodologia de ensino-aprendizagem via pesquisa, sobre como essa proposta metodológica é desenvolvida entre as escolas participantes do PEIF com resultados exitosos, e visando à construção de modelos de ensino-aprendizagem diferenciados para regiões de fronteira em prol da integração linguístico-cultural entre os países vizinhos, sugeriu-se essa abordagem como proposta a ser pensada e implementada pelos educadores do OBEDF.

Com base nos trabalhos e discussões realizados no decorrer do evento, cada equipe de professores das escolas parceiras de Ponta Porã se propôs a realização, em pelo menos um dia da semana, de uma aula

bilíngue em suas turmas⁹⁵, em que as diferentes línguas maternas dos alunos seriam adotadas na instrução e encaminhamento de atividades em sala de aula.

A proposta foi pensada conjuntamente, considerando-se que, como grande parte do alunado dessas escolas era composta de falantes bilíngues com perfis linguísticos variados (seção 4.2), para que se propiciassem condições de aprendizagem a todos, era necessário repensar o lugar das línguas no processo ensino-aprendizagem a fim de que se pudesse acolhê-los em suas identidades linguístico-culturais e considerar as oportunidades de interação e aprendizagem propiciadas pelo ambiente multi/plurilíngue da fronteira.

Tais ações foram desenvolvidas nas escolas de Ponta Porã no decorrer do ano de 2012, tendo início em diferentes datas a partir do mês de maio, segundo planejamento de cada uma das equipes em suas escolas.

As formas como cada equipe agiu diante da proposta inicial diferenciaram-se significativamente. Menken e Garcia (2010) explicam que o caráter dinâmico das políticas linguísticas no âmbito da educação justifica-se em razão do envolvimento de diferentes sujeitos em sua criação e implementação e, também, em razão de diferentes condições contextuais (comunidade, recursos etc.).

Considerando o caminho teórico que fundamenta esta pesquisa, compreendo que a ‘tradução’ da proposição de atividades/aulas bilíngues em ações concretas variou também devido às diferentes orientações político-linguísticas dos sujeitos (RUIZ, 1984).

Os diferentes desdobramentos da proposta entre cada uma das equipes variaram, por exemplo, em razão do perfil dos membros das equipes e da organização da equipe no contexto das atividades das escolas, conforme demonstrarei a seguir.

Assim, esta seção se destina à apresentação e análise de como cada uma das equipes de educadores geriu: a) a proposta de realizar em suas escolas atividades/aulas bilíngues (como interpretaram, como planejaram e como executaram); e b) o multi/plurilinguismo no espaço de sala de aula (como, no planejamento e execução das atividades/aulas, a presença de diferentes línguas e seus usos foram administrados).

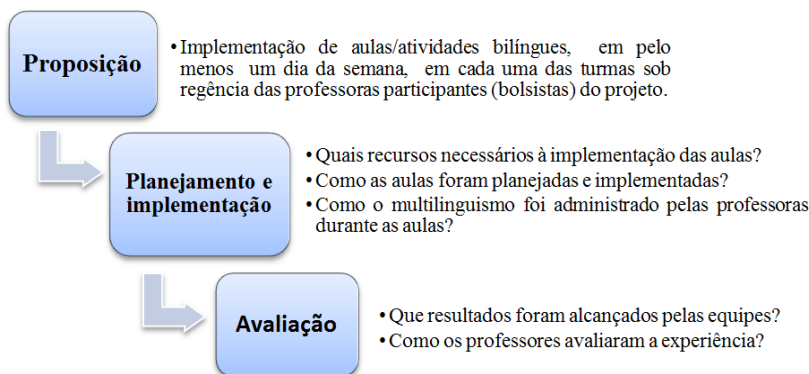
Chamo o subtítulo desta seção de exercício de promoção do multi/plurilinguismo em sala de aula visando enfatizar que se tratou de uma fase em que cada equipe, cada uma a seu modo, buscou

⁹⁵ Nas turmas das professoras participantes do projeto.

compreender o multi/plurilinguismo e formas de lidar com essa realidade no território de sala de aula, trabalhando tanto com a coexistência de diferentes línguas como fomentando a interação entre bilíngues.

Como, no decorrer da leitura dos dados, verifiquei que as equipes de cada uma das escolas desenvolveram e documentaram diferentemente suas ações, foi necessário delinear novos caminhos para a apreensão e análises dos dados relativos à implementação das aulas/atividades bilíngues. Construí, por isso, algumas subperguntas especificamente para a leitura e análise dos dados dessa segunda fase, de modo a contornar a dificuldade inicial de analisá-los. Essas subperguntas fazem parte dos procedimentos metodológicos, porém optei por situá-las nesse capítulo visando prover ao leitor uma visualização mais ágil dos critérios adotados para esse recorte.

Figura 11: Esquema de análise das atividades/aulas bilíngues.



Essas subperguntas dão suporte às perguntas centrais da pesquisa. No que tange às perguntas referentes à avaliação, elas serão tratadas no capítulo posterior.

5.3.1 Planejamento e implementação de aulas/atividades bilíngues na Escola A

Segundo informação fornecida pela coordenadora do OBEDF na escola A, quando da presença desta pesquisadora em campo em agosto

de 2012, o desenvolvimento da proposta de aulas bilíngues ali teve início ainda no mês de maio de 2012. Para tanto, foi realizada uma reunião com a equipe pedagógica com o objetivo de atualizá-los sobre os novos encaminhamentos do projeto e sobre as ações que seriam adotadas nas turmas das professoras participantes Rosa e Luciana.

Pouco tempo após o retorno do seminário, a escola já apresentava à coordenação do OBEDF relatórios das atividades realizadas. Ao proceder à leitura e análise dos Relatórios de Atividades Bilíngues, verifiquei que a descrição das aulas nas turmas de primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental centrava-se nas ações de outras professoras que não as professoras participantes bolsistas do OBEDF (Rosa e Luciana), regentes dessas turmas.

As professoras regentes foram mencionadas pontualmente em três relatórios, quando se tratou da descrição de atividades em que se procedeu à comparação entre palavras do português e do espanhol.

Em entrevistas realizadas em campo, as professoras explicam que a equipe partiu do pressuposto de que era necessário o domínio⁹⁶ principalmente de espanhol por parte dos docentes a fim de que a proposta de aula bilíngue pudesse se efetivar. Como ambas as professoras Luciana e Rosa declararam não possuir conhecimento de espanhol e/ou guarani para conduzir as aulas, elas concluíram que não teriam como dar conta da proposta. Isso porque, nessas aulas, conforme conceberam a proposta, teriam de usar tais línguas para ensinarem os conteúdos constantes nos planejamentos pedagógicos para o segundo semestre do ano letivo. Desse modo, consideraram-se inaptas à ação.

Em face dessa lacuna, em um primeiro momento a coordenadora Ângela se propôs a ministrar essas aulas nas turmas dessas professoras. No entanto, em função de outras atividades que desempenhava na escola, já que ocupava um cargo administrativo na instituição, ela não pôde conciliar ambas as tarefas. Como alternativa, a forma encontrada por essa equipe para gerir a proposta foi contar com a participação de professoras diferentes, que se prontificaram a auxiliar as professoras Luciana e Rosa e, com isso, passaram a integrar essa equipe como colaboradoras.

O fato se constituiu como uma primeira ação de gestão desenvolvida por essa equipe, que articulou parcerias para o desenvolvimento de um trabalho conjunto. Conforme Kaplan e Baudaulf (1997 *apud* GARCIA; MENKEN, 2010), o planejamento linguístico-

⁹⁶ Deve-se entender domínio, aqui, como alto grau de fluência e **controle** das línguas por parte do falante. Alude ao conceito de competência linguística.

educacional implica também a gestão dos recursos humanos. Por isso, a medida encontrada pela equipe vai ao encontro dessa etapa e, por isso também, tratou-se de um primeiro exercício de gestão de línguas na educação nessa esfera particular. A seguir destaco um trecho de declaração da coordenadora sobre como viabilizaram o trabalho:

Como eu tenho a fluência no espanhol, falo espanhol, iniciamos no primeiro contato comigo para conversar com esses alunos. E eu entrei ministrando uma aula em espanhol, não de espanhol, mas em espanhol na sala da professora Luciana. Mas nós vimos que com a minha pessoa não daria para que isso acontecesse devido ao meu tempo, então eu entro, observo e saio. E aí nós encontramos professoras parceiras que começaram a trabalhar dessa forma conosco. Tem a professora Maria que é a professora dos primeiros anos. Ela trabalha nos dois períodos e ela também fala o espanhol e o guarani. Tem a professora Carla que é a professora de espanhol e a professora Elza que também é professora de espanhol, fala o guarani e é professora de Artes. (ANGELA, Escola A, entrevista em 22/08/2012).

A filiação das professoras colaboradoras às atividades do projeto deu-se devido aos seus conhecimentos em espanhol, adquiridos entre a família de ascendência paraguaia e desenvolvido também em curso de graduação em Letras com habilitação nessa língua, e considerando a disponibilidade para participarem do empreendimento. Portanto, para que as aulas “em espanhol” pudessem acontecer, foi crucial encontrar professores dispostos a integrar a equipe de trabalho. Tais professoras também lecionam espanhol na escola.

Esses fatores determinaram, por consequência, a periodicidade e duração das aulas bilíngues, que foram condicionadas à disponibilidade de tempo das professoras colaboradoras para que o “rodízio” acontecesse. Conforme informações providas pela equipe, as aulas ocorriam uma vez por semana em cada turma e com aproximadamente uma hora de duração.

Quando, porventura, as professoras colaboradoras não podiam ministrar as aulas, as atividades não aconteciam. O excerto a seguir advém de um dos documentos, em que os professores justificam a não ocorrência de aula em uma das turmas:

Escola A	47. “Durante esta semana não aconteceu a aula em espanhol na sala do primeiro ano da professora Luciana, devido ao envolvimento da professora Elza com os preparativos para o desfile dos cem anos de Ponta Porã.” (Rel. At. Bil. Escola A, 05/07/2012).
-----------------	--

Reiterando, constatei que o recurso considerado pela equipe como necessário à implementação da proposta foi a existência na escola de professores com nível de conhecimento amplo principalmente de espanhol com disponibilidade para contribuir com esse trabalho, de forma que as atividades pudessem acontecer.

Outra especificidade da implementação da proposta por essa equipe, e que me interessa ressaltar, diz respeito à duração da atividade, que foi realizada em uma hora por semana, quando ocorria.

Quando os professores colaboradores não estavam presentes nas turmas, seguiam-se entre as professoras participantes às práticas pedagógicas habituais, conforme observei durante as visitas em campo. Ou seja, a equipe da escola buscou implementar o acordado entre a equipe do OBEDF, conforme as possibilidades encontradas e considerando o posicionamento das professoras participantes (Rosa e Luciana) em relação ao conhecimento das línguas.

O relato a seguir visa a prover mais informações sobre o que foi observado em campo:

Primeiramente observou-se a aula da Professora Luciana que contou com a colaboração da Professora Maria (fluente em guarani e espanhol) na primeira hora, já que essa teria que, em seguida, lecionar em sua turma regular. Nessa primeira hora da aula, a partir de planejamento para a Semana do Folclore, as professoras lembraram mitos/lendas do folclore paraguaio e fizeram com os alunos uma receita de sopa paraguaia. A receita foi toda explicada em espanhol por Maria, enquanto Luciana elaborava o prato com a ajuda dos alunos. Percebeu-se que a turma esteve muito motivada neste primeiro momento da aula. Nas horas seguintes, após o preparo da receita e saída da professora colaboradora, outros conteúdos foram trabalhados (sílabas canônicas com T) e as outras línguas não foram mais utilizadas em sala como línguas de instrução. Percebeu-se que a partir deste momento da aula os alunos ficaram mais dispersos. (Relato de visita a campo, agosto de 2012).

No que se refere ao objetivo das aulas, pela observação em campo, por declarações presentes nos relatórios e pelas análises das atividades/aulas – conforme tratarei mais adiante –, percebi que essas aulas visavam motivar os alunos, buscando promover a participação deles ao conceder-lhes mais espaço ao uso de suas línguas. Os relatos a seguir ilustram os objetivos traçados pela equipe:

Escola A	48.“As aulas em espanhol estão sendo desenvolvidas de maneira a conquistar o interesse dos alunos e estimular a participação de todos.” (Rel. At. Bil. Escola A, 05/05/ 2012). 49.“[os alunos] Demonstraram muita animação ao serem liberados para poderem falar os três idiomas na sala de aula. A aula foi bastante animada nas duas salas. Percebe-se que os alunos, na sua grande maioria ficaram bastante entusiasmados com a proposta das aulas em espanhol e guarani.” (Rel. At. Bil. Escola A, 31/05/2012).
-----------------	--

Nesse sentido, retomo um trecho já citado aqui (Figura 7) do documento da Secretaria Municipal de Educação, que apresenta orientação metodológica para o ensino da oralidade (em português) nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

[...] na região onde vivemos (fronteira) a questão da variedade linguística deve ser cuidadosamente tratada, uma vez que recebemos um número significativo de alunos oriundos da cultura paraguaia, muitos deles chegam tendo como língua materna o espanhol ou o guarani e aprenderão a língua portuguesa na escola. O tratamento inadequado dessa questão pode gerar barreiras para a aprendizagem na escola. [...] O trabalho deve começar então, pelo estímulo à participação em sala de aula desde os primeiros dias de aula [...]. (PONTA PORÁ, 2012b).

Chamo atenção para a parte grifada, em que se verifica que há, por parte da Secretaria Municipal de Educação, encaminhamentos para que a questão das línguas seja tratada de modo adequado, partindo do estímulo à participação dos alunos (tal qual as professoras buscaram fazer nas aulas bilíngues). O documento, no entanto, não provê uma explicação do que seria **adequado** nesse sentido, bem como não apresenta propostas metodológicas para o ensino-aprendizagem em contexto de multi/plurilinguismo.

Verifiquei que, embora as aulas/atividades tenham sido descontínuas, no sentido de que eram pausadas ao **toque do sinal** com a saída da professora-colaboradora, os espaços de uso das línguas foram ampliados entre essas turmas. Como efeito, deparei que os alunos reagiram positivamente às atividades, demonstrando animação ao serem **liberados** para expressarem-se em suas línguas nesse espaço (excerto 49).

A ideia de **liberação** remete aqui à prática de concessão que havia sido depreendida no primeiro recorte, como também leva a reafirmar a ação de gestão por parte dos professores, ou seja, como sujeitos que administram a presença das línguas no espaço da escola.

Em reunião com a coordenadora do projeto nessa escola, em agosto de 2012, a professora relatou a reação de quase desconfiança com que os alunos receberam a proposta no início. Cito relato a seguir:

No início a reação dos alunos, assim, foi olhando de uma forma curiosa. Depois eles começaram a se sentir à vontade e a aula foi fluindo e teve uma dinâmica bastante agradável. (ÂNGELA, Escola A, entrevista em 22/08/2012).

Essa reação é reflexo das práticas de gestão do multilinguismo existentes na escola (seção 5.2), que resultam na insegurança linguística de muitos dos aprendizes. Além disso, há que se mencionar que, conforme muitas conversas com professores em campo, os responsáveis por muitos dos alunos orientam-nos a não usarem espanhol ou guarani na escola com receio de que os estudantes sofram algum tipo de represália ou que percam benefícios na escola.

Um aspecto que gostaria de pontuar aqui, e que será melhor explicitado no capítulo seguinte, é que esse curto espaço-tempo de **aula bilíngue** não será motivador somente para os alunos. Em conjunto aos demais encaminhamentos do projeto OBEDF, as aulas promoverão uma mudança de visão entre as professoras, no sentido de que passarão a perceber as demandas linguístico-educacionais do público atendido. Isso ocasionará também em uma diferente forma de se posicionarem frente ao multi/plurilinguismo no espaço de escolarização.

Seguindo as subperguntas de análise, no que se refere ao planejamento das aulas, elas eram preparadas da seguinte forma: na maioria das vezes, as professoras colaboradoras eram informadas pelas professoras Rosa e Luciana sobre a proposta de trabalho para aquele dia de aula e sobre o que queriam ensinar ou o que vinham ensinando aos alunos, consoante o planejamento anual e atividades do calendário da

escola. Posteriormente, esses conteúdos eram “transformados” para serem conduzidos em espanhol com adaptações sugeridas pelas professoras colaboradoras.

Por ocasião das aulas, ambas as professoras (participante bolsista e colaboradora) permaneciam em sala. Conforme a equipe explica, as professoras colaboradoras eram responsáveis por ministrar a aula em espanhol, envolvendo os alunos em atividades diversificadas, enquanto que as professoras regentes da turma (Rosa e Luciana) ficavam à disposição para tirarem dúvidas dos alunos em/sobre a língua portuguesa e/ou contribuir com alguma outra atividade, caso necessário.

Na sequência, apresento excertos de declarações das professoras, que falam sobre o conhecimento das línguas como pré-requisito para a realização das aulas, sobre suas ações em relação ao planejamento do trabalho conjunto e sobre a execução da proposta em sala de aula.

Eu tive a ajuda de uma professora que fala o guarani e o espanhol e para mim foi muito enriquecedor. Para mim, ajudou bastante. Eu mostrava para ela o que eu queria trabalhar e ela transformava as aulas. [...] Eu interagia junto com ela, mas, vamos colocar assim, mais como ouvinte e mais ajudando em tudo que fosse preciso, mas... mais como ouvinte. Assim, eu passava a proposta que eu estava trabalhando em sala, mas mais como ouvinte, porque para quem não sabe falar o guarani e o espanhol, acaba atrapalhando. Se não souber, atrapalha.

[...]

A maioria das coisas ela trabalhou em espanhol e eu trabalhei em português. (LUCIANA, Escola A, entrevista em 16/10/2013).

Então, eu não domino a língua, como eu disse *né*. Eu não domino a língua e não me considero bilíngue. Mas a gente, *né*, nós tivemos parceiras, professoras que dominam os três idiomas e que nos auxiliaram nessa tarefa. Como as aulas eram preparadas em conjunto, a gente preparava as aulas, não fugi em momento nenhum do conteúdo que eu tinha que trabalhar. Só que elas ministravam as aulas em espanhol, *né*. Nós não chegamos a ministrar aulas em guarani porque o guarani realmente é bem mais complicado. Então

nós, assim, tivemos... demos o passo só em espanhol, *né*. Tivemos aula só em espanhol e o guarani a gente arriscava, assim, uma música, mais na oralidade.

[...]

Então, eu ficava mais, assim, como ouvinte mesmo, assistindo as aulas. Só que as crianças, eles não sabem diferenciar a professora que está lá dando aula. Então eles vinham me perguntar coisas e como falar.

[...]

Então quando era uma pergunta relacionada à língua portuguesa, eles vinham diretamente a mim. Se é uma pergunta mais em espanhol, eles iam para os professores que estavam na sala aplicando a aula. Então, assim, era assim, mais como ouvinte, mas participava bastante sim. É... então, em alguns momentos, quando era a questão de cantar, eu cantava com eles em espanhol. Eles... assim... percebiam que a gente estava valorizando a questão da língua. (ROSA, Escola A, entrevista em 16/10/2013).

Nós planejavamos juntas as aulas de acordo com a ementa. Aí a professora planejava em português e eu em espanhol. Aí os professores apresentavam em português e eu em espanhol. As aulas tinham uma hora, uma hora por semana. (MARIA, Escola A, entrevista em 16/10/2013).

Devido à minha matéria, a minha disciplina aqui é o espanhol, eu me sinto favorecida, *né*. Agora eu vejo em relação aos outros professores que encontram mais dificuldade, porque o professor que não tem conhecimento da língua, então... existe uma barreira entre professor e aluno. No meu caso, nem tanto, porque eu falo espanhol e entendo o guarani também.

[...]

Eu já dou aula de espanhol, mas aí, conversando com a professora do 2º ano é que nós fizemos o trabalho. Não existia na grade curricular o espanhol para eles e eles já vem daquela cultura que fala o espanhol e o guarani.

[...]

Nós planejamos com a professora regente... eu planejei, eu trouxe o meu material que era um conto e também em relação às cantigas, que foram várias. Então cada vez que eu entrava, então fazia parte do meio deles fazia parte de tudo o que eles já conhecem e que vivem lá.

[...]

Então foi muito interessante para os alunos, para mim e para a professora, planejando sempre com a professora... a minha parte de espanhol e depois ela. (CARLA, Escola A, entrevista em 16/10/2013).

Conforme se observa, ambas as professoras Rosa e Luciana reafirmam não serem bilíngues. As declarações de Rosa levam-me a inferir que ela compreende bilíngue como alguém que possui controle de duas ou mais línguas, como um falante nativo idealizado, já que ela reitera que não as domina, principalmente na fala (declarada como insuficiente). Luciana, por sua vez, coloca que “[...] quem não sabe falar o guarani e o espanhol, acaba atrapalhando”. Partindo dessas compreensões, as professoras não ocuparam papel central nas aulas, já que o não domínio das línguas poderia desabilitá-las à ação docente, como no caso de uma palavra não prevista, uma forma de enfraquecimento do exercício do poder (FOUCAULT, 2001, 2004).

Tal sendo, Rosa e Luciana ocuparam papel de auxiliares ao acompanhamento do trabalho das professoras colaboradoras, para as quais a regência dessas aulas é transferida. As declarações fornecidas pelas professoras nas entrevistas esclareceram, portanto, o motivo pelo qual suas ações não eram visíveis na maior parte dos relatórios. Entendo que essa não menção nos relatos das ações foi também produtora de um lugar, ou seja, elas se mantiveram no lugar de professoras de/em língua portuguesa, conforme é possível perceber nas declarações também de Maria e Carla.

Penso que essa dinâmica implementada pelas professoras tenha contribuído para o saber dos alunos quanto aos agentes representantes das línguas nos espaços da escola, como também para a construção do saber quanto às diferenças entre as línguas. Cito a colocação de Ângela sobre os reflexos das ações entre os alunos:

A impressão que eu tenho é que agora eles [os alunos] estão colocando cada língua na sua caixinha, porque, antes do projeto, antes de trabalhar dessa forma, era a mistura generalizada. Agora eles estão conseguindo discernir. (ÂNGELA, Escola A, entrevista em 22/08/2012).

Se antes os alunos ‘misturavam’ as línguas e não sabiam discernir o que era português do que era espanhol – mesmo entre espanhol e guarani, presenciou-se que os menores não faziam distinções ou diziam que falavam **paraguaio** –, a partir da presença de dois professores em sala de aula – um de/em espanhol e um de/em português – os alunos pareceram passar a compreender que, na escola, coloca-se “cada língua na sua caixinha”. Reitero aqui parte da definição de gestão de línguas como a administração do lugar delas, que pode ser lido, com esse exemplo, como a demarcação das fronteiras entre as línguas.

No que se refere às atividades realizadas nessas aulas, para analisar como as professoras geriram o multi/plurilinguismo durante essas práticas pedagógicas, procedi à leitura dos diversos relatórios, buscando identificar: a) o tema e/ou conteúdo da aula; b) que professores foram responsáveis pela instrução; c) que atividades foram propostas; d) que línguas foram adotadas na instrução dessas atividades; e, e) que habilidades os professores buscaram desenvolver com mais ênfase nessas aulas.

Esse esquema de análise⁹⁷ dos relatórios foi pensado no decorrer da leitura das fontes porque, como não houve um padrão para a produção desses relatórios e nem havia uma descrição detalhada dos procedimentos adotados pelos professores, foi-me necessário estabelecer alguns critérios para saber como olhar para o documento sem perder de vista o ponto central: a gestão do multi/plurilinguismo.

A identificação desses elementos permitiu-me visualizar como os professores administraram o multi/plurilinguismo – a coexistência de diferentes línguas e seus usos – no espaço privilegiado de instrução nessa segunda fase do projeto. Além disso, quando em visita em campo, foi possível observar o desenvolvimento de algumas dessas aulas.

Primeiramente, foi possível verificar que a escola realizou diferentes atividades em torno de alguns temas ao longo do ano letivo de 2012, dentre as quais: o **Projeto do Sítio do Pica Pau Amarelo**,

⁹⁷ Após empregado esse esquema de análise, uma síntese da leitura foi elaborada na forma de um quadro que se encontra no Apêndice C.

desenvolvido em várias turmas sob a forma de contação de histórias, músicas e danças; a **Semana do Folclore**, em que foram explorados lendas, mitos e aspectos culturais de Brasil e Paraguai; e as atividades e preparativos em torno dos 100 anos de Ponta Porã. As aulas bilíngues foram centradas em temas consoantes ao desenvolvimento desses projetos/atividades planejados pela escola.

Conforme é possível verificar no quadro que sintetiza as análises, em ambas as turmas as aulas centraram-se em atividades, como a contação de histórias (lendas, mitos, histórias variadas, história da cidade), o relato oral, a produção de desenhos sobre determinado texto e o ensino de vocabulário. Embora algumas das aulas bilíngues tenham abordado conteúdos de Matemática, verifiquei que a maioria delas se deu em torno da compreensão e produção de textos narrativos na modalidade oral a partir de diferentes temas, como os de que tratam os projetos/atividades da escola.

Analisando a forma como as aulas foram planejadas/implementadas em contraposição aos conteúdos para o ensino de espanhol, conforme prevê a ementa da Secretaria Municipal de Educação, verifiquei que essas aulas diferiam da proposta de aulas de espanhol como língua estrangeira, pois a forma de abordar os conteúdos relacionava-se aos encaminhamentos para ensino de língua portuguesa, conforme ementa utilizada pela escola para essa língua. A leitura da ementa de espanhol teve como proposta verificar se as **aulas em espanhol**, como a equipe nomeia, tinham características de aulas de espanhol como língua estrangeira, já que ambas as professoras colaboradoras lecionam espanhol como língua estrangeira na escola.

No que se refere à forma de encaminhar as aulas, não foi possível analisar separadamente a ação de cada uma das professoras, pois havia pouco detalhamento na forma como as experiências foram narradas e registradas nos documentos pela equipe, o que se constituiu como uma dificuldade nas análises. Na tentativa de suprir esse fator triangulando os dados provenientes dos outros procedimentos de pesquisa (observação em campo e entrevistas), não foram encontradas diferenças significativas na forma como cada professora colaboradora conduziu a proposta que interferissem nos resultados da pesquisa. Desse modo, sigo apresentando uma análise de conjunto do trabalho realizado pela equipe.

No que se refere às línguas de instrução nas atividades, os dados apresentados até aqui indicam que as três línguas oficiais orais dos países foram usadas nessas aulas, ainda que com a centralidade no espanhol como meio de instrução, motivo pelo qual as professoras

chamam as aulas bilíngues de **aulas em espanhol**.

Partindo do pressuposto de que todos os alunos compreendiam o espanhol em algum nível, mesmo os que não o tem como língua materna, as aulas foram conduzidas nessa língua sem dificuldades. Tal fato remete ao fenômeno da intercompreensão entre línguas próximas, potencialidade que pode ser considerada/valorizada como uma forma de gestão do multi/plurilinguismo nessas escolas situadas na fronteira. Conforme Doyé (2005, p.10), “[...] competence in intercomprehension can be supported by teaching. [...] Teachers as ‘managers of learning’ (GAGNÉ, 1975) are in good position to arrange the conditions of learning in such a way as to make the intended learning possible”⁹⁸.

Outro ponto que se coloca em relação à gestão do multi/plurilinguismo nessas aulas é que, embora nas entrevistas as professoras tenham ressaltado que se trataram de aulas “em espanhol”, as outras línguas também foram utilizadas pelos professores na instrução (o português em 13 das 25 aulas relatadas, e o guarani em 4 das 25 aulas relatadas) e as crianças lançavam mão de seus repertórios linguísticos plurais. Isso reitera a inevitabilidade do encontro dessas línguas no espaço da escola em razão do ambiente linguístico em que se insere.

No que se refere ao uso da língua portuguesa pelas professoras, nas aulas em que a língua foi usada, as docentes procediam à comparação entre essa língua e o espanhol, apontando para diferenças e semelhanças em termos de ortografia e vocabulário. O excerto a seguir, referente a uma aula na turma de primeiro ano da professora Luciana, visa a propiciar uma visualização dessa afirmação:

Escola A	50. “A professora Maria trabalhou o alfabeto em espanhol. Inicialmente ela levou os alunos para a Sala de Tecnologia Educacional para assistirem a um vídeo de música no youtube (guia infantil) sobre o alfabeto em espanhol e também em português através de músicas. As crianças visualizaram as letras e algumas palavras iniciadas em espanhol. [...] Depois de assistirem ao vídeo, retornaram para a sala de aula e a professora Maria passou o alfabeto na lousa e questionou se os alunos lembravam algumas palavras da música. Os alunos foram falando as palavras que lembravam [e] a professora perguntou o que significavam em português. A maioria soube responder. Após trabalhar a oralidade, a professora Maria fez um quadro com as palavras nos dois idiomas (português e espanhol) e dividiu o quadro
-----------------	---

⁹⁸ “[...] competência em intercompreensão pode ser ancorada pelo ensino. [...] Professores enquanto gestores da aprendizagem (Gagné 1975) estão em posição favorável para propiciar condições de aprendizagem de tal forma a promover a aprendizagem esperada possível.” (DOYÉ, 2005, p. 10, tradução nossa).

	em duas partes, espanhol e português, para que os alunos escrevessem as palavras no espaço correto de acordo com a língua. Ela fez as comparações ortográficas e gramaticais. Dessa forma os alunos entenderam melhor a escrita e a fala nos dois idiomas. Os alunos gostaram muito da aula e a participação foi muito boa. [...] As aulas em espanhol têm ajudado a turma a compreender melhor os dois idiomas e ajudado no desempenho escolar em todas as disciplinas.” (Rel. At. Bil. Escola A, 17/10/2012).
--	---

Nessa aula, uma das últimas que foi implementada na escola no âmbito das ações do OBEDF, observo que a professora colaboradora Maria desenvolve entre todos os alunos atividades com vistas a promover entre eles a consciência das diferenças/semelhanças entre duas das línguas oficiais de ambos os países: o espanhol e o português. Tal prática, conforme avaliam, resulta na melhor compreensão dos dois idiomas por parte dos alunos e na melhora do desempenho escolar.

Já no que se refere ao uso da língua guarani, conforme Rosa explica na entrevista (excerto 3), arriscava-se o uso da língua em alguma música ou na oralidade, como forma de motivar os alunos, considerando que a língua faz parte do repertório linguístico-cultural de muitos deles, e de boa parte da comunidade escolar, conforme indicado pelos dados dos relatórios dos diagnósticos sociolinguísticos.

Analisando os relatórios em que a língua foi empregada, verifiquei que somente Ângela (a coordenadora) e Maria (a professora colaboradora) fizeram uso da língua nas atividades. Fizeram-no cantando músicas com os alunos ou usando palavras soltas na contação de histórias, principalmente durante a Semana do Folclore, quando os mitos e lendas do Paraguai foram muito abordados em diversas atividades da escola.

Já o uso da língua na modalidade escrita foi verificado quando da referência a personagens das lendas do Paraguai, como *Jacy Jateré*, também mencionado na Semana do Folclore. Vale relembrar que Ângela e Maria declararam ter convívio com a língua no ambiente familiar com muitos de origem paraguaia, possuindo níveis de conhecimento em guarani nas quatro habilidades, com especial enfoque na oralidade.

Quanto ao uso que faz do guarani em sala de aula, Maria declara:

O guarani a gente não... eu, no caso, não toquei tanto, *né*. Só algumas palavras na oralidade porque era só uma hora por semana. Mas, era mais o espanhol. O guarani eu só falava algumas

coisas e só isso.

[...]

É muito difícil para escrever as palavras, até para ler, eu acho. Para mim, é muito difícil. (MARIA, Escola A, entrevista em 16/10/2013).

Maria justifica que o fato de usar o guarani somente na modalidade oral está relacionado à sua dificuldade para se expressar nessa língua na modalidade escrita. Em verdade, a dificuldade em torno da escrita da língua guarani é uma problemática existente na escolarização do Paraguai como um todo. A língua guarani conta com uma longa tradição oral e a introdução da prática alfabética nessa língua deu-se por meio de uma língua diferente, proveniente da herança cultural colonial: o castelhano – uma estratégia alicerçada no pensamento de sociedades modernas de que uma língua sem escrita é uma “língua pobre” e sob maior risco de extinguir-se (CALVET, 2011). Meliá (2010, p.17), pesquisador de referência no estudo da língua e cultura Guarani no Paraguai, explica que “[...] los sistemas de ortografía han sido sobre todo en el siglo XX numerosos, lo que crea alguna confusión para la enseñanza y uso del guaraní escrito”⁹⁹. Desse modo, não se trata de uma questão de dificuldade individual dessa professora tão somente.

Das análises em torno do uso da língua guarani pelas professoras nessas aulas, conclui que a língua será usada no sentido de valorizar, no espaço de sala de aula, a identidade linguístico-cultural daqueles que dela compartilham. Trata-se de entendê-la como um direito dessa comunidade de nela se expressar, como também de um recurso à promoção da motivação dos alunos. Tratou-se, no conjunto de ações, de um exercício de promoção da diversidade linguística dessa fronteira.

Vale mencionar aqui, muito embora tal informação não constitua parte das análises, que a língua guarani não está circunscrita ao território da identidade linguístico-cultural do Paraguai tão somente, uma vez que também figura entre as línguas oficiais do Mercosul – um território macro –, além de ser cooficial junto ao espanhol na Província de Corrientes, República Argentina, desde 2005.

No que se refere ao lugar do espanhol, conforme já se explicitou até aqui, a língua foi central no desenvolvimento das aulas nas quais houve uma ruptura quanto ao seu lugar de língua estrangeira, definida

⁹⁹ “[...] os sistemas de ortografia tem sido numerosos em todo o século XX, o que cria alguma confusão para o ensino e uso do guarani escrito.” (MELIÁ, 2010, p.17, tradução nossa).

em Grosso (2010, p. 63) como “[...] uma outra língua com a mundividência de uma outra sociedade”.

Ao tomar o lugar de língua que compõe a diversidade linguística desse contexto de fronteira, como língua da comunidade, os professores passam a perceber suas potencialidades não só como **língua-alvo** da aprendizagem dos alunos, como também **língua-recurso** à aprendizagem de diversos conteúdos que não só os linguísticos, como Matemática e História (100 anos de Ponta Porã), por exemplo. Conforme Ângela explica no primeiro excerto que eu apresentei, tratou-se de “[...] uma aula em espanhol, não de espanhol, mas em espanhol”.

Outro ponto que considero pertinente abordar, o qual verifiquei nas análises, diz respeito às habilidades trabalhadas pelos professores nessas aulas, já que referiam as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, período voltado à alfabetização e letramento¹⁰⁰.

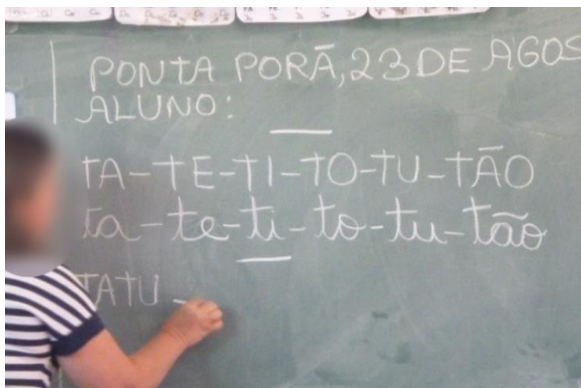
Observe, por meio do esquema de análise, que em todas as aulas as professoras desenvolveram atividades de compreensão e produção de língua na modalidade oral e que, em algumas delas, foram também propostas atividades envolvendo a habilidade da escrita e outras que contribuíam para o desenvolvimento de habilidades motoras das crianças (produção de desenhos). No que se refere à escrita, verifico atividades em que os alunos reproduzem nos cadernos listas de palavras ou textos curtos redigidos no quadro pelo professor. E, em outras aulas, mais ao final do ano letivo, foram também realizadas comparações entre o vocabulário e a ortografia do português e do espanhol, apresentando aos alunos as diferenças e semelhanças entre essas duas línguas. Nesse sentido, verifiquei, ainda, a adoção de práticas pedagógicas relacionadas a abordagens de ensino de língua estrangeira, em que se enfatiza aprendizagem de vocabulário.

A ênfase na modalidade oral, conforme as professoras colaboradoras, deveu-se ao tempo restrito para dedicarem-se ao desenvolvimento da escrita ou de leitura de textos escritos, já que se tratava de somente uma hora por semana. Tais habilidades ficaram a cargo das professoras regentes das turmas (Rosa e Luciana), que, ao fim dessa uma hora de aula, retomavam seus planejamentos individuais em língua portuguesa. Essa característica da forma de gestão da atividade

¹⁰⁰ Conforme o Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 4, de 10 de junho de 2008, os três anos iniciais do Ensino Fundamental são voltados à alfabetização e ao letramento. Esse dado é relevante no sentido de que, nesse período, devem-se promover condições para que as crianças aprendam a ler e escrever.

por essa equipe na escola é ilustrada pelo Relato de visita ao campo apresentado anteriormente em que, com a saída de Maria da sala de aula, a professora reinicia a aula ensinando sílabas iniciadas com a letra T e solicitando aos alunos que as combinassem para formar palavras em português.

Figura 12: Profa. Luciana dando prosseguimento à aula na turma do primeiro ano.



Fonte: Arquivo de visita a campo (ago. 2012).

Dessa constatação, posso concluir que a insegurança das professoras participantes em relação ao conhecimento das línguas relaciona-se à (e deriva da) ausência de uma cultura de ensino em contextos de multi/plurilinguismo ocasionada por um modelo de formação docente que não trata a diversidade linguística (coexistência de línguas diferentes) como uma realidade a ser considerada no âmbito das práticas pedagógicas, que não leva em conta, por exemplo, diferentes processos de aprendizagem de crianças bilíngues. Embora Broch (2014, p. 44), a seguir, refira-se à formação do educador de línguas, sua análise pode ser tomada também no âmbito da formação dos professores que trabalham com alfabetização:

A falta de uma visão holística clara sobre o que é DL [diversidade linguística] e sua importância na formação do educador de línguas colabora para a não abertura de espaços para a DL na sala de aula e na escola em geral.

Desse modo, a ausência dessa visão em torno do multilinguismo

consiste em tema a ser enfatizado no âmbito das discussões e debates em torno da Política e Planejamento Linguístico-Educacional e que implica diretamente em ações de gestão como a formação dos professores, sejam os que atuam em contexto de fronteira, ou os que atuam em outros contextos multilíngues. Isso, porque, conforme visto anteriormente, a presença de crianças falantes de línguas diferentes do português como língua materna em escolas brasileiras é um dado (CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2007; PIRES-SANTOS, 1999, 2004; ANDRADE; SANTOS, P. 2010).

Apresento, nesse sentido, um quadro síntese da forma como a equipe da Escola A planejou e implementou a proposta nessa escola:

Quadro 8: Síntese das características das atividades/aulas na Escola A.

Características das atividades/aulas desenvolvidas pela equipe da Escola A		
Objetivo das aulas	Motivar os alunos em sala de aula e promover a participação de todos nas atividades propostas.	
Turmas envolvidas	Duas turmas: 1ª e 2ª ano do Ensino Fundamental (Ciclo de alfabetização)	
Periodicidade	1 hora de aula, uma vez por semana em cada turma.	
Línguas de instrução	Espanhol	Uso na instrução geral (oralidade e escrita).
	Português	Uso em atividades de comparação entre espanhol e português (oralidade e escrita)
	Guarani	Uso para entoar cantigas e uso de palavras do guarani em meio à contação de histórias.
Planejamento/implementação	Planejamento segundo proposta do plano anual da professora regente e de temáticas de atividades da escola; Centralidade do professor colaborador (bilingue) na regência dessas aulas.	

No que se refere à resposta dos alunos nessas aulas, explicitada nas fontes documentais, a equipe da Escola A relata, na maior parte dos relatórios, grande motivação de forma geral, embora alguns deles tenham demonstrado resistência para interagir em espanhol. Destaco alguns comentários:

Escola A	<p>51. “Houve uma excelente participação dos alunos; eles se sentiram à vontade para conversar nos três idiomas.” (Rel. At. Bil. Escola A, 05/05/2012).</p> <p>52. “Os alunos receberam a professora falando em espanhol com bastante animação [...]” (Rel. At. Bil. Escola A, 05/05/2012).</p> <p>53. “A aluna Katiane disse que não sabia falar espanhol, por não ser paraguaia e inicialmente se recusou a participar; só depois que percebeu a empolgação dos colegas ela começou timidamente a copiar do quadro e fazer os desenhos. O aluno Cássio disse entender e falar espanhol, mas que não queria falar porque era brasileiro. A professora o deixou à vontade.” (Rel. At. Bil. Escola A, 05/05/2012).</p> <p>54. “Os alunos estavam agitados e empolgados com a aula. Queriam demonstrar conhecimento do assunto e todos falavam quase ao mesmo tempo. A agitação não era de indisciplina e sim de entusiasmo.” (Rel. At. Bil. Escola A, 12/06/2012).</p> <p>55. “A aula Katiane disse que não iria fazer frases em espanhol porque ela era brasileira e só fala português. Ela escreveu as frases em português, não quis nem tentar escrever em espanhol.” (Rel. At. Bil. Escola A, 12/06/2012).</p> <p>56. “A participação dos alunos foi ótima, eles se sentiram à vontade falando em espanhol. [...] A participação da turma foi geral, a aluna Katiane que sempre reclama de não entender espanhol estava animadíssima e foi respondendo todas as indagações da professora, só que em português.” (Rel. At. Bil. Escola A, 08/08/2012).</p> <p>57. “Quando a professora Carla se despediu os alunos queriam saber quando seria a próxima aula. Ela encerrou falando em espanhol que voltaria na próxima semana.” (Rel. At. Bil. Escola A, 23/08/2012).</p> <p>58. “A participação dos alunos foi boa, eles gostam muito quando tem aula em espanhol. Até mesmo o aluno Breno que não sabe falar em espanhol já está participando da aula [...]” (Rel. At. Bil. Escola A, 29/08/2012).</p>
-----------------	--

Dois aspectos destaco desses relatos.

Primeiramente, verifico que o objetivo explicitado pela equipe para essas aulas – o de motivar os alunos e promover a participação de todos por meio das línguas – foi, de certo modo, alcançado. Os alunos, de modo geral, ao sentirem-se à vontade para se expressarem e interagirem em suas línguas – fosse espanhol, português ou guarani (excertos 51, 52, 54, 56, 57 e 58) – passam a responder positivamente às aulas, mesmo tendo verificado certa resistência de alguns alunos no início da proposta.

Há que se considerar que a ‘novidade’ de ter em sala de aula um

professor diferente do cotidiano pode ter também influenciado nessa motivação, o que foi possível observar em campo. A presença tanto de outros professores em sala de aula, bem como a proposição de atividades diferenciadas e que envolviam ludicidade foram também fator da motivação dos alunos.

O outro aspecto diz respeito à resistência dos alunos Katiane e Cássio quanto ao uso de espanhol em sala de aula. Pelos relatos, infiro que essa resistência pode estar relacionada à: a) atitude desfavorável em relação ao país vizinho e àquilo que o representa (língua e falantes); b) expressão de sentimento de pertencimento à ideia de cultura brasileira que tem a língua portuguesa como um de seus traços diacríticos (BARTH, 1998), ou seja, que distinguem um grupo em relação ao outro; c) insegurança em se comunicarem em uma língua menos familiar (no sentido da fluência verbal).

Apesar disso, verifico nessas aulas que a possibilidade de cada aluno interagir em meio a esse ambiente multi/plurilíngue, a partir de seus repertórios linguísticos, evidencia o potencial existente na fronteira para o desenvolvimento de políticas linguístico-educacionais com vistas à promoção de uma convivência harmoniosa entre diversas línguas e seus falantes.

Para tanto, é preciso “[...] compreender que a língua é o ponto de partida para desconstruir imaginários e promover a integração [...]”, conforme as palavras da Profa. Dra. Eliana Sturza em sua palestra intitulada **As línguas** e o **PEIF**, realizada em Foz do Iguaçu no dia 05 de setembro de 2014¹⁰¹.

5.3.2 Planejamento e implementação de aulas/atividades bilíngues na Escola B

Tal qual a equipe da Escola A, conforme procedimentos necessários ao desenvolvimento de atividades, a equipe da Escola B realizou reuniões com a comunidade escolar (professores, funcionários e pais de alunos) ao longo de aproximadamente três semanas após o retorno do seminário, no sentido de dar ciência quanto à nova proposta que seria desenvolvida pelas professoras participantes do OBEDF em suas turmas (professoras Karen e Helena).

Segundo informações providas pela coordenadora em agosto de

¹⁰¹ Essa palestra foi realizada em evento de abertura das atividades de assessoria ao PEIF, em Foz do Iguaçu, no Campus da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

2012, a proposta foi recebida inicialmente com entusiasmo pela comunidade escolar, que pensou na possibilidade de a escola se tornar, em longo prazo, uma escola bilíngue. Cogitou-se a ideia de sinalizar os espaços da escola nas línguas oficiais orais dos dois países (português, espanhol e guarani), incentivar a rádio escolar com programação nas três línguas e fornecer aos professores curso de guarani para habilitá-los a interagir nessa língua. Isso porque o não conhecimento dessa língua por parte dos professores em face de um número de alunos que interagem em guarani configura-se como um problema para a escola.

Em relato extraído de documento da primeira fase do OBEDF, conforme ilustro a seguir, uma das professoras participantes (Karen) manifestou a preocupação e desconforto em torno do conhecimento da língua guarani em alguns momentos, muito embora eu tenha percebido em campo que a professora compreendia o guarani quando algum aluno se dirigia a ela nessa língua. Além disso, após observações realizadas pela equipe na escola, chegou-se à conclusão de que o uso do guarani em sala de aula era necessário ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, já que para muitos deles essa era a **língua de casa**.

Escola B	59. “Percebeu-se que alguns alunos não entendem a explicação porque não entendem português. [...] a professora Karen está preocupada porque não sabe falar o guarani [...]” (Rel. Sem. Ob. Escola B, 01/07/2011). 60. “[...] não há como não envolver o guarani nas aulas porque cada vez mais se percebe a quantidade de alunos que só falam guarani em seus lares [...]” (Rel. Sem. Ob. Escola B, 23/09/2011).
-----------------	---

A partir de então, para dar conta da proposta da segunda fase do projeto na turma sob a responsabilidade da professora Karen, a equipe pensou em convidar uma professora de guarani para integrar o desenvolvimento de implementação das aulas bilíngues, participando e assessorando em atividades que envolvessem essa língua especificamente.

Essa ideia para a nova fase dos trabalhos, no entanto, não gerou encaminhamentos concretos. A motivação inicial se dissipou aos poucos devido às dificuldades encontradas por essa equipe para engajar outros docentes à proposta e, também, por motivo de licença das atividades da escola por parte da professora Karen. Tal fato provocou uma ruptura na coesão dessa equipe e, como consequência, o envolvimento da escola como parte da gestão foi prejudicado.

Diante disso, cito a colocação de Spolsky (2009, p.111): “The

training, qualifying, recruiting, and hiring of teachers thus becomes a key aspect of managing school language policy”¹⁰². Trata-se de uma das etapas fundamentais para que se consolidem medidas em torno das línguas na educação institucionalizada.

Em entrevista posterior ao término do projeto, em tom de desabafo, a coordenadora Neide declara que um dos problemas encontrados para o engajamento de outros participantes às ações foi a visão negativa de um número de professores dessa escola em relação à instrução de alunos de ascendência paraguaia, embora a possibilidade de a escola tornar-se bilíngue tenha sido cogitada também por eles. Seguem suas palavras:

[...] tem muitos [professores] que não querem saber. Eles se colocam na seguinte posição: “Está no Brasil, tem que falar português”. Eles se preocupam com “se não é brasileiro, tá aqui para que?” (NEIDE, Escola B, entrevista em 16/10/2013).

Confirma-se, com esse relato, que as representações da fronteira enquanto limite entre brasileiros e paraguaios, e da escola brasileira como espaço institucionalizado de demarcação das diferenças entre nós e eles, circundam a comunidade escolar e, nesse caso, também influenciaram nas propostas. Desse modo, verifico que, apesar de se tratarem de escolas diferentes, as atitudes desfavoráveis em relação ao país vizinho e ao que o representa dão-se em diferentes espaços escolares nessa fronteira, já que elas são (re)construídas socialmente em face das relações e processos históricos que se estabelecem no meio.

Conforme veremos a partir desse ponto, a implementação de aulas bilíngues nessa escola restringiu-se às ações da professora Helena, que se comprometeu a desempenhar o trabalho tanto em sua turma (segundo ano) quanto na turma da professora Karen (terceiro ano). Segundo informação constante no relatório apresentado pela professora e pela coordenadora Neide, na turma do segundo ano havia 34 alunos, dos quais 17 eram bilíngues, enquanto que a turma do terceiro ano era composta de 26 alunos, dos quais 12 eram bilíngues. Os números apresentados pela equipe reiteram a informação quanto à densidade de alunos bilíngues matriculados na escola.

¹⁰² “A formação, a qualificação, o recrutamento e contratação de professores torna-se, portanto, o aspecto fundamental para a gestão da política linguística da escola [...]” (SPOLSKY, 2009, p.111, tradução nossa).

Seguindo as perguntas de análise, no que se refere ao planejamento das aulas, a professora buscou desenvolver uma metodologia de ensino-aprendizagem por meio de propostas de pesquisa, realização de trabalhos diversos e participação dos alunos em torno de alguma temática/atividade presente no calendário da escola. Esses temas ou se referiam a projetos e semanas temáticas que vinham sendo desenvolvidos pela escola como parte do planejamento anual, ou eram apresentados pela professora a partir de um texto em espanhol ou guarani que ela escolhia para as aulas.

Segundo essa proposta, as aulas foram desenvolvidas inicialmente todas as sextas-feiras, cerca de um mês após o retorno do II Seminário do OBEDF, e caracterizaram-se como espaços em que tanto os alunos quanto a professora produziam e compartilhavam conhecimentos relativos a diferentes áreas do saber, interagindo nas diferentes línguas.

A proposta nessa escola também propiciou motivar e engajar os alunos no processo de ensino-aprendizagem, dando-lhes a oportunidade de manifestarem-se em seus interesses e em suas línguas. A seguir, a professora explica sua metodologia de trabalho:

Em todos os projetos da escola eu incluí o espanhol e o guarani. Como eu já tenho trabalhado com eles desde o II Seminário do OBEDF, que a gente tinha que começar a trabalhar o espanhol e o guarani, em todos os projetinhos que teve aqui na escola eu também incluí o espanhol e o guarani. Trabalhamos o folclore... deixa eu ver outro... surgiu o projeto de pesquisa sobre a abelhinha no 2º ano e no 3º [ano] o do elefante. E daí, foram surgindo atividades sobre isso, pesquisa e formação de frases. Foi bem ampla essa parte do 'projeto da abelha' e 'do elefante'. Eles fizeram assim uma pesquisa bem aprofundada. Depois a gente trabalhou o trânsito em espanhol e o guarani também. Era um projeto da escola, então eu incluí porque como já trabalhamos de segunda à quinta o trânsito, então na sexta eu também fui trabalhando em espanhol e guarani com eles. Agora estou trabalhando também o Natal... as palavras... 'as lindas palavras', porque eu trabalhei com eles um texto e *dali* estão surgindo palavras que eles conhecem

em espanhol, em guarani e em português e palavras que eles queriam saber o significado... porque surgiu a curiosidade deles em conhecerem novas palavras.

[...]

Esse é um texto que eu trabalho com eles em sala “Las palabras más lindas”. E desse texto surgiu [sic] as perguntas deles. De eles quererem aprender o significado das palavras em guarani, em espanhol, e estamos montando um dicionário agora. (HELENA, Escola B, entrevista em 19/11/2012, grifo nosso).

No Relatório de Atividades Bilíngues também se encontram explicações sobre como esses projetos foram desenvolvidos:

Escola B	<p>61. “O trabalho a partir da pergunta, ou seja, fazer o aluno buscar aquilo que ele quer aprender sobre o assunto proposto.</p> <p>[...]</p> <p>Como já tinha iniciado a aula com a história da abelhinha ‘Eireté’, onde os alunos falaram o que queriam aprender, realizava-se a pesquisa a partir das perguntas levantadas, os alunos apresentaram muito interesse e anotou-se [sic] todas as suas curiosidades, iniciou-se o trabalho com a realização de pesquisa na sala de tecnologia, o que chamou a atenção o quanto os alunos tiveram interesse e souberam explicar o que aprenderam. Até anotações referentes com números, os quais não foram trabalhados em matemática [...]” (Rel. At. Bil. Escola B, [sem data]/2012).</p>
-----------------	---

Ao longo do II Seminário do OBEDF, conforme coloquei anteriormente, abordaram-se as contribuições da proposta metodológica de ensino via projetos de aprendizagem no sentido de tê-la como possibilidade para a produção e compartilhamento de conhecimentos em sala de aula nessas escolas localizadas na fronteira. Não é objetivo deste trabalho discutir tal proposta metodológica, no entanto, como ela permeou a implementação das aulas bilíngues na Escola B, cabem algumas considerações para que se possa prosseguir com as análises.

Segundo Oliveira (2004a), a metodologia de ensino-aprendizagem via pesquisa é estruturada segundo alguns princípios, dentre os quais destaco os seguintes que se relacionam às análises aqui realizadas:

- a) É o interesse manifesto dos alunos quanto ao que gostariam de aprender que deve mover a produção do conhecimento a partir do delineamento conjunto (entre professor e alunos) de uma problemática de pesquisa (e não tema ou assunto);
- b) O planejamento das aulas não está centrado no professor que determina que conteúdos a abordar e prepara as aulas sobre tal conteúdo. Diferentemente, o professor passa a ser um gestor e organizador de pesquisas, construindo junto aos alunos os seus projetos de aprendizagem de modo colaborativo, desafiando-os à construção de perguntas de pesquisas e à busca pelas suas respostas;
- c) Assim como não há um plano de conteúdos previamente determinado, que deve ser ensinado pelo professor, também não há fronteiras disciplinares. Como a pesquisa parte da problemática e interesse dos alunos, diferentes saberes de diferentes áreas do conhecimento, como tradicionalmente constituídas, entrelaçam-se ao longo do processo de busca.

Por meio de diferentes fontes foi possível depreender que Helena empenhou-se em implementar nas aulas bilíngues uma proposta de trabalho a partir dos princípios apresentados anteriormente. Quando questionei a coordenadora Neide sobre de que forma tal proposta de trabalho vinha contribuindo para o desenvolvimento das aulas bilíngues, ela proveu a seguinte explicação:

Tem ajudado mais na questão do envolvimento dos alunos. Como a gente sabe, esse ensino de pesquisa nós damos o nome de... nós damos o nome, estudando aqui, de aprendizagem significativa. Por que é que é significativa? Porque o aluno sabe por que e para que ele está fazendo aquilo. Então tem significado para ele. Então eu defendo o ensino por pesquisa. Só que a maioria não faz porque dá um certo trabalho, você tem que... você não tem como chegar com um planejamento totalmente pronto. Você tem que ir tirando deles e ir montando teu planejamento ali no dia-a-dia. E essas coisas, muita gente não gosta de fazer, não quer fazer, sei lá... tudo bem. Então, para nós foi muito importante porque ela [Helena] começou lá, contando o texto da abelhinha e depois ela ficou assim: 'Mas o que que eu vou

fazer agora? Eu já interpretei o texto, já discuti o texto, e aí?’ Aí, quando teve a reunião... ‘Olha, faz a questão da pesquisa, as perguntas... depois que veio as perguntas, o planejamento encompridou, enriqueceu um *tantão* e houve mais envolvimento do aluno, ele achou mais interessante. Porque quando ele vai lá pesquisar o negócio, ele sabe que aquilo que ele está pesquisando é aquilo que ele quis saber mesmo. Então foi importante o trabalho da questão da pesquisa, das perguntas lá por causa do envolvimento. E aí desperta o interesse do aprendizado.

[...]

Esse está sendo um projeto exclusivo para trabalhar as línguas. (NEIDE, Escola B, entrevista em 22/08/2012).

Conforme Neide coloca, o planejamento das aulas tornou-se mais rico, já que envolveu os alunos, seus interesses e saberes em sua construção. Desse modo, a metodologia adotada propiciou um maior envolvimento deles, no sentido de que seus interesses e questões foram valorizados no território de sala de aula, território marcado tradicionalmente pelo exercício de poder do professor tão somente.

No que concerne a como o multilinguismo foi gerido durante essas aulas, que é o enfoque desta análise, percebi que o desenvolvimento da nova proposta metodológica aliado ao conhecimento da professora em diferentes línguas promoveu uma descentralização da língua portuguesa como meio de instrução único.

Assim, os espaços de instrução sob a gestão de Helena constituíram-se como espaços multi/plurilíngues, já que além de as línguas coexistirem, tanto professora quanto alunos lançavam mão de repertório linguístico plural para as interações em sala de aula: os alunos faziam perguntas e solicitavam explicações ora em português, ora em castelhano, ora em guarani¹⁰³, e a professora atendia-os nessas línguas,

¹⁰³

Embora eu já tivesse a informação de que o jopará também se constitui como parte da diversidade linguística dessa fronteira, nem no relatório e nem posteriormente na entrevista realizada com a professora Helena esse fenômeno linguístico foi mencionado, muito embora durante as visitas em campo eu tivesse percebido que tanto professora quanto alunos em suas práticas linguísticas mesclavam guarani e espanhol em uma mesmo enunciado (MELIÁ, 1974 apud COUTO, 1994; LUSTING, 1996). Faltaram-me, no entanto, elementos para afirmar se tratar de jopará ou se, na verdade, constituía-se como o que Garcia (2012) chama de translanguaging.

intercambiando as línguas nas instruções das atividades. Entre si, os alunos interagem e ajudavam-se em diferentes línguas: práticas que foram sendo promovidas em sala de aula e que envolveram também os responsáveis pelos alunos.

A seguir, destaco explicação da professora sobre como as línguas foram geridas durante as aulas:

O que eles não sabem, eles vão trocando ideia, vão perguntando pra mim, vão trazendo de casa, perguntam aos pais e vão sabendo. Porque... muito deles não sabem como é que é uma palavra em português. Aí, eles perguntam para o coleguinha da sala. Aí, eles querem saber como que é em guarani... Os que falam português querem saber como é em guarani... Porque às vezes eu não sei. Então a gente manda de tarefinha pra casa, porque os pais falam em casa. E trazem a escrita certa em guarani, em espanhol e em português também, né. (HELENA, Escola B, entrevista em 19/11/2012).

Em visita à Escola B, em agosto de 2012, foi possível acompanhar parte do desenvolvimento de um dos projetos realizados pela professora na turma do segundo ano. Constatei que a professora, nessa turma, desenvolveu diferentes atividades buscando tratar das três línguas – espanhol, guarani e português – nas modalidades oral e escrita. As atividades observadas enfatizavam a leitura e compreensão, aprendizagem de vocabulário e, por meio delas, a professora também incentivava o desenvolvimento da escrita e realizava comparações entre a ortografia das palavras do espanhol e do português.

As imagens a seguir visam a fornecer um olhar sobre as atividades relacionadas a um dos projetos mencionados pela professora nas entrevistas. Partindo da leitura e interpretação de textos extraídos de um paradidático em espanhol e guarani (Figura 12), a professora incentivou os alunos a buscarem pelas respostas às suas perguntas de interesse (Figura 13), e o resultado do trabalho culminou na produção de um cartaz com suas descobertas sobre a temática (Figura 14).

Além disso, foram realizadas atividades sobre o vocabulário envolvido na proposta de pesquisa, que foram produzidas quando desta pesquisadora em campo (Figuras 15 e 16). A atividade demonstrada nessas figuras consistia em fazer com que os alunos escrevessem as palavras que surgiram com a temática nas três línguas (português,

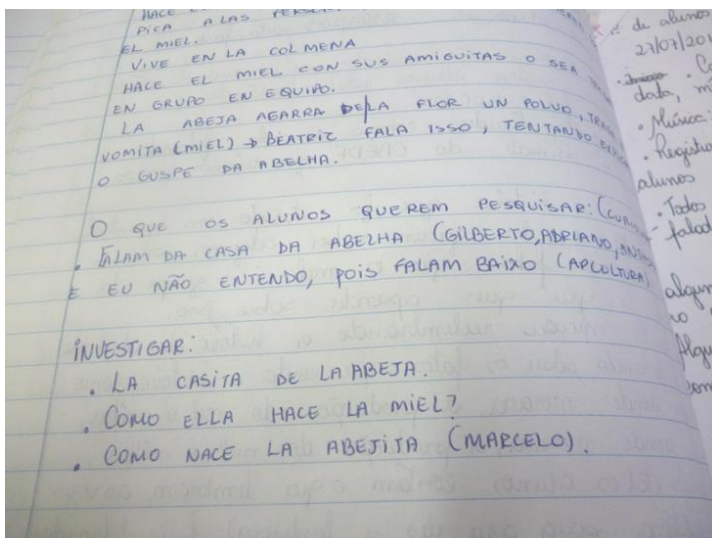
espanhol e guarani), levando-os a perceberem as diferenças e semelhanças entre as línguas, bem como perceberem quando a palavra por eles escrita não estava em acordo com a ortografia dessas línguas.

Figura 13: Paradidático e textos utilizados pela professora.



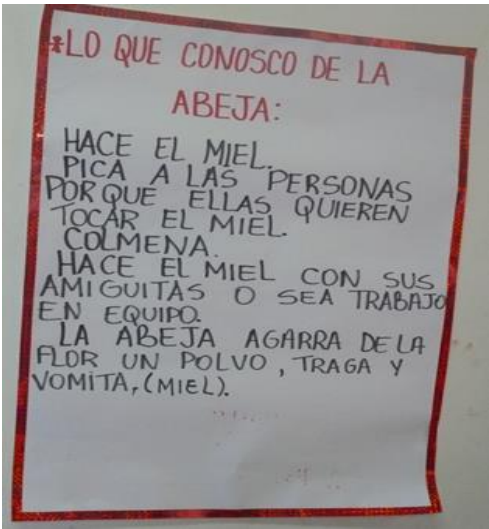
Fonte: Arquivo de visita ao campo (2012).

Figura 14: Anotações da professora sobre interesse/pesquisa dos alunos.



Fonte: Arquivo de visita ao campo (2012).

Figura 15: Cartaz em espanhol produzido pela professora e alunos do segundo ano a partir da pesquisa.

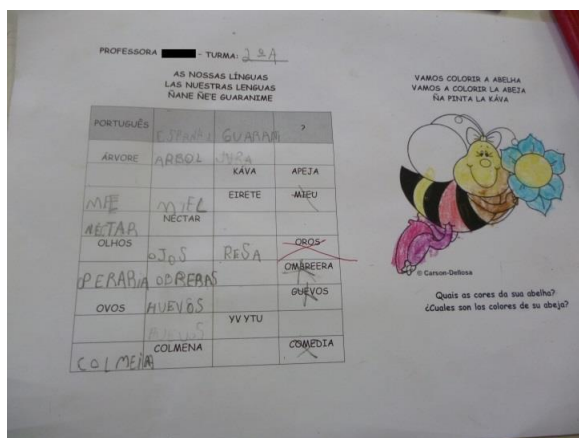


Fonte: Arquivo de visita ao campo (2012).

Figura 16: Professora corrigindo atividades na lousa.



Fonte: Arquivo de visita ao campo (2012).

Figura 17: Atividade realizada por um dos alunos do segundo ano.

Fonte: Arquivo de visita ao campo (2012).

No que se refere ao lugar ocupado pelas línguas, verifiquei que a professora buscou incorporar todas as línguas nas práticas pedagógicas, resguardadas suas respectivas proporções. Ou seja, ela empregava mais o espanhol e o português para a instrução geral da turma, enquanto que o guarani era mais utilizado para comunicar-se com alguns alunos que se expressavam mais nessa língua, para tirar dúvidas, esclarecer quanto às atividades e promover a aprendizagem das outras línguas nas modalidades oral e escrita. Isso porque o guarani não era língua compartilhada por todos os alunos, alguns dos quais falantes somente de português.

Constatei que o modo encontrado pela professora para lidar com a coexistência de diferentes línguas em ambas as turmas sob sua regência foi tornar a sala de aula um espaço multi/plurilíngue (GARCIA, 2009), fazendo disso um recurso tanto para a promoção e participação dos alunos em sala de aula, quanto para propiciar igualdade de condições de aprendizagem, motivar a troca e a possibilidade de comunicação entre todos.

A forma de gestão adotada por Helena remete às estratégias adotadas por uma das professoras em formação da pesquisa apresentada por Hélot (2010) no contexto de Alsácia, também região de fronteira. Naquele contexto, considerando que algumas das crianças na pré-escola não compreendiam e nem falavam francês, comprometendo assim o acesso ao conhecimento e às orientações de sala de aula, uma das

professoras desafiou a regra de prover instruções somente em francês e passou a usar o alemão como meio de comunicação nas atividades cotidianas, muito embora na escola o ensino de alemão só fosse permitido a partir dos sete anos de idade das crianças.

Conforme Helot (2010, p. 62) analisa, “[...] what she did was to create a multilingual space, where the home languages of two pupils entered the space of the classroom and became part of the linguistic experience of all the pupils”¹⁰⁴. Tal medida foi possibilitada tanto pela sua experiência familiar com o bi/multi/plurilinguismo, como pelas atitudes positivas em relação à diversidade. Com isso, ela pôde apresentar à cultura monolíngue da escola uma forma diferente de encarar o bilinguismo, não como um problema, mas como um valor.

Retornando ao contexto de Ponta Porã, seguem palavras de Helena em que ela fala de como passou, no cotidiano, a perceber e lidar com o multi/plurilinguismo em sala de aula a partir da experiência obtida nessas aulas propostas:

Eu falo mais as línguas na aula de espanhol e guarani mesmo, que é às sextas-feiras. E em dia de semana, eles solicitam. Às vezes eu estou explicando e já vou para o espanhol ou para o guarani, *né*. De explicar o enunciado e questões que eles não entendem, porque eles já me solicitam. Eu deixei em aberto: “Quando vocês não entenderem, podem me perguntar que eu vou estar sempre explicando”. Ou, às vezes, eles mesmos já estão falando em outra língua quando eu estou explicando em português. Ficou, assim, uma situação bem cotidiana, do dia-a-dia. É normal agora para eles falarem o espanhol e o guarani na sala. (HELENA, Escola B, entrevista em 19/11/2012, grifo nosso).

Dessa forma, na qualidade de agente de gestão, a professora buscou propiciar espaços para que línguas que não o português fossem usadas pelos alunos em sala de aula na escola brasileira. Relembrando as diferentes concepções de fronteira, considero que as aulas sob sua regência se caracterizaram como uma fronteira enquanto troca e

¹⁰⁴ “[...] o que ela fez foi criar um espaço multilíngue, onde as línguas de casa de dois alunos entraram no espaço da sala de aula e se tornaram parte da experiência linguística de todos os alunos.” (HELOT, 2010, p. 62, tradução nossa).

interação, como um ambiente de troca propício à implementação de estratégias com vistas à promoção da diversidade linguística e de integração linguístico-cultural.

A partir dessa exposição, apresento um quadro síntese da forma de planejamento e implementação das aulas bilíngues desenvolvidas pela Professora Helena:

Quadro 9: Características das atividades/aulas desenvolvidas pela professora Helena, Escola B.

Características das atividades/aulas desenvolvidas pela professora Helena da Escola B		
Objetivo das aulas	Engajar os alunos no processo de ensino-aprendizagem, motivando-os à realização de pesquisas a partir de seus interesses.	
Turmas envolvidas	Duas turmas: Uma do 2º e outra do 3º ano do Ensino Fundamental (Ciclo de alfabetização).	
Periodicidade	Inicialmente uma vez por semana, passando a ser atividade diária em ambas as turmas no decorrer da Fase 2 (sem data definida).	
Línguas de instrução	Espanhol Português Guarani	Uso das três línguas de modo alternante para a mediação entre alunos e conhecimentos, em atividades variadas, tanto na oralidade quanto na escrita, embora em proporções diferentes, conforme demandas das aulas.
Planejamento/implementação	Professora mediadora de projetos de pesquisa e também regente de atividades/aulas conforme planejamento prévio. Buscou-se consorciar as duas propostas.	

No que se refere aos efeitos das aulas entre os alunos, Neide e Helena destacam um maior envolvimento deles nas aulas, bem como o sucesso na aprendizagem, pois além de terem a oportunidade de construir conhecimentos conjuntamente a partir de seus interesses, fizeram-no usando suas línguas maternas e aprendendo outras, no contato com os colegas, na interação.

A insegurança linguística verificada entre muitos alunos – o que a coordenadora Neide chama de timidez – foi aos poucos sendo substituída por mais segurança para se expressarem nas suas línguas. Destaco afirmação de Neide:

Eles estão se sentindo mais seguros para falar a língua deles. As crianças meio que escondiam as língua delas. Evitavam de falar, evitavam de deixar perceber que eles não entendiam muito o português. Agora eles não tem aquela timidez de conversar com o coleguinha na frente da gente, por exemplo. (NEIDE, Escola B, entrevista em 22/08/2012).

Dado o exposto, constato que a segunda fase do projeto entre os alunos – tanto os alunos dessa escola, quando os da Escola A que tiveram a oportunidade de fazer parte desse trabalho – significou, dentre os diferentes resultados apontados, tanto uma melhoria na autoestima (por parte dos alunos de ascendência paraguaia), como o início de um cultivo de atitudes positivas frente a esse grupo e suas línguas (precisamente por parte dos alunos brasileiros).

Encerro essa seção com a conclusão apresentada pela equipe (nesse caso, Neide e Helena) no Relatório de Atividades Bilíngues sobre o trabalho desenvolvido:

Escola B	62. “A conclusão que se chega e que esse trabalho nos levou a refletir muito sobre o ensino e a aprendizagem para escolas de fronteira e que a mudança de postura na metodologia e didática é fundamental nessa área para que se tenham resultados mais positivos, não é tentando fazer o aluno engolir o português que esses resultados mudarão.” (Rel. At. Bil. Escola B, [sem data]/2012).
-----------------	---

5.4 EDUCADORES: GESTORES DO MULTI/PLURILINGUISTICO, GESTORES DA FRONTEIRA

Conforme demonstrei, no primeiro recorte de análise identifiquei e analisei o que chamei de **práticas escolares cotidianas de gestão do multi/plurilinguismo** caracterizadas principalmente como **vigilância, interdição, concessão e promoção simbólica**. Tratam-se das formas como o multilinguismo é gerido no cenário escolar, ou seja, de como educadores exercem sua autoridade (poder) administrando a presença e o lugar das línguas em diversos espaços da escola, demarcando seus lugares e intervindo nas relações dos falantes com as línguas.

Conforme apresentei, essas práticas não se dão de forma isolada, uma vez que diferentes membros da comunidade escolar delas participam, o que as torna instituídas nos espaços da escola.

Nesse contexto, as práticas de **interdição** e **vigilância** em torno do multilinguismo caracterizam-se como uma forma de cercar espaços, uma compreensão da escola na fronteira enquanto lugar de controle e contenção do outro e de suas línguas. São práticas norteadas precisamente por orientações político-linguísticas, categorizadas como **língua-enquanto-problema**. Esse problema advém de diferentes fatores, que se constituem como desafios às políticas linguístico-educacionais voltadas à promoção do multi/plurilinguismo e integração

em escolas localizadas na fronteira:

- a) Representação da escola brasileira situada na fronteira como espaço da língua portuguesa, ou seja, de ensino-aprendizagem da/na língua-oficial nacional do Brasil, considerando o funcionamento monolíngue, sob o qual as instituições de ensino brasileiras se estruturaram;
- b) Identificação de agentes da escola – precisamente de educadores – com um ideal monolíngue e monocultural brasileiro, que parece ameaçado quando da presença do ‘outro’;
- c) Atitudes linguísticas desfavoráveis em relação a uma das línguas oficiais do país vizinho, em que residem os juízos em relação aos paraguaios – precisamente o guarani –, como as manifestações de preconceito fundadas nas relações de desigualdades socioeconômicas entre os dois países, e como também as representações em torno dessa língua entre os próprios paraguaios;
- d) Conhecimento insuficiente de línguas que não o português por parte dos educadores que, por isso, não se consideram aptos a interagirem com os alunos em línguas que não o português.

Em face desses fatores, verifiquei a insegurança linguística dos falantes de línguas que não o português ante o prestígio dessa língua frente às demais, como também a insegurança dos falantes em relação à sua origem, tendo em vista o estigma e o preconceito que se presenciam na escola em relação aos paraguaios.

Apesar disso, contrariando essas práticas, verifiquei que os alunos encontram formas de construir territórios linguísticos no espaço da escola, desafiando uma ordem linguística estabelecida – suas políticas linguísticas insurgentes – e participando também da gestão do multi/plurilinguismo. Nesse sentido, conforme Bourdieu (2008, p. 37), é possível afirmar que a coerção em torno de uma língua – nesse caso, o português – pode “no máximo, impor a aquisição, mas não a utilização generalizada e a reprodução autônoma da língua legítima”.

Já as práticas de **concessão e promoção simbólica** em torno do multi/plurilinguismo, isto é, as práticas em que percebi que a coexistência e uso de outras línguas no cenário das escolas era flexibilizada, entendo como sendo norteadas tanto por orientações **língua-enquanto-direito** quanto como **língua-enquanto-recurso**,

muito embora a ideia de recurso aqui seja pontual. Verifiquei que tais práticas consistem em:

- a) acolher os alunos bilíngues e a comunidade, provendo-lhes alguns espaços para a manifestação de seus direitos à língua e à cultura (a exemplo dos momentos de recreação dos alunos, em que a vigilância sobre as línguas é afrouxada, como também das festividades em que a língua e cultura do país vizinho são postas em destaque);
- b) uma forma de os agentes da escola conseguirem comunicar-se com a comunidade para que essa compreenda o funcionamento/regras da escola (a exemplo de reuniões e instruções aos pais e alunos em que se recorre ao espanhol e/ou guarani), bem como de orientações/encaminhamentos de ações cotidianas. Trata-se, portanto, de uma compreensão de **recurso como estratégia** por parte dos agentes da escola para propiciar o funcionamento de diferentes práticas escolares.

Entendo que esse acolhimento quanto à utilização das línguas que não o português, com o propósito de comunicar informações das ações escolares entre a comunidade, faz parte de certa compreensão por parte dos agentes da escola em relação ao contexto em que as instituições se situam, sem necessariamente haver uma ruptura com a orientação língua-enquanto-problema.

Apesar disso, das estratégias de gestão de políticas linguístico-educacionais que poderiam ser implementadas por parte das escolas na fronteira, considero as duas últimas práticas descritas como potencialidades ao início da promoção do multi/plurilinguismo na escola. Isso porque, uma vez que, como já faz parte das ações das escolas incorporar à sua rotina as diferentes línguas e manifestações culturais, tais ações podem ser qualificadas. Nelas, a fronteira já se caracteriza como permeabilidade enquanto espaço de intercâmbio linguístico-cultural.

No que se refere ao segundo recorte de análise, pretendi demonstrar como os educadores geriram o multi/plurilinguismo durante atividades em sala de aula. O objeto de análise (aulas/atividades bilíngues) reflete encaminhamentos do projeto OBEDF que, de certo modo, influenciaram na forma como os educadores percebiam e agiam diante do multilinguismo nessas escolas.

Nessa segunda fase do projeto, os educadores foram motivados a

construir uma forma de administração da presença das línguas em sala de aula e de vivenciar os efeitos dessas ações, tanto no compartilhamento da experiência junto a outros professores, quanto nos resultados delas entre os alunos.

Conforme demonstrei, tratou-se de duas diferentes formas de **gestão do multi/plurilinguismo**, influenciadas pelos recursos disponíveis entre as equipes, pela leitura que cada um dos sujeitos fez da proposta e pela forma como agiu diante dela, bem como por um curso de ações adotadas na metodologia do projeto OBEDF.

Chamei as aulas/atividades bilíngues de exercício de promoção do multi/plurilinguismo no sentido de que as equipes puseram-se em um exercício de inclusão da diversidade de línguas nos espaços de sala de aula, motivando os alunos a interagirem em diferentes línguas, lançando mão de seus repertórios linguísticos plurais (plurilinguismo) e negociando formas para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, com as quais não estavam habituados.

Embora as aulas tivessem sido chamadas de bilíngues, de modo geral, esses espaços constituíram-se, em verdade, como multi/plurilíngues. Multilíngues considerando a presença de várias línguas nos espaços de sala de aula, e plurilíngue porque professores puderam exercer uma postura plural diante da diversidade (ALTENHOFEN; BROCH, 2011), o que significou não só nos usos de diferentes línguas, como também a possibilidade de construírem atitudes favoráveis em relação ao multilinguismo (tanto as deles quanto a de seus alunos).

A partir das análises do segundo recorte, compreendo que, do ponto de vista da gestão de línguas por parte da escola, também consiste em potencial recurso à promoção do multi/plurilinguismo em escolas localizadas na fronteira dar visibilidade e favorecer-se de algumas condições que se verificaram no desenvolvimento das aulas e que também ocorrem em outros contextos:

- a) Uma natural intercompreensão presente nas interações linguísticas entre alunos e professores, o que se evidenciou na implementação das aulas em ambas as escolas. Verifiquei que a existência em sala de aula de sujeitos de repertórios linguísticos diversos, nesse contexto de fronteira, não se constituiu como problema à compreensão e participação nas atividades desenvolvidas, resguardadas as estratégias adotadas por cada equipe.
- b) A existência de membros da equipe pedagógica e escolar,

declaradamente bilíngues, para articular a realização de trabalhos/atividades pedagógicos conjuntos e propostas de ensino-aprendizagem diferenciados.

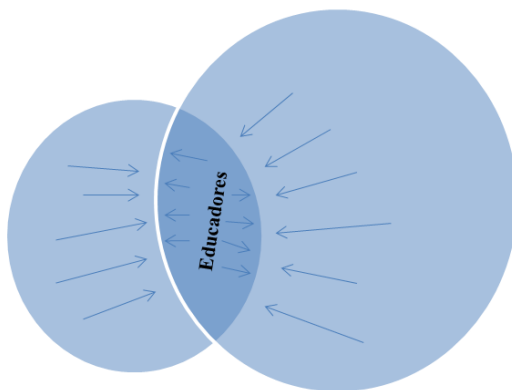
- c) A interação positiva existente entre as próprias crianças que, independente de língua ou origem, contribuíam umas com as outras durante as atividades. Tal fator é extremamente importante, precisamente porque a postura dos alunos pode ser benéfica para o início da promoção de mudanças de atitudes entre os professores.

O objetivo central dessa investigação consistiu em compreender se e como os educadores de escolas brasileiras situadas na fronteira se inscrevem (participam do/agem no) processo de gestão multi/plurilinguismo.

A partir das análises apresentadas, considero que os educadores gerem o multi/plurilinguismo administrando a presença e o lugar das línguas nos diversos espaços da escola, sendo gestores na/da fronteira. Ao fazer tal afirmação, quero chamar a atenção para duas imagens, visando prover uma visualização de como compreendo a forma de gestão que eles empreendem.

A primeira imagem ilustra o lugar de tensão em que se situa a gestão empreendida por esses educadores (se):

Figura 18: Educadores gestores na fronteira.



O círculo maior ilustra o quadro político-linguístico educacional em que atuam, donde se incluem diversos mecanismos da política linguística. Esse círculo foi ilustrado em tamanho maior com o intuito

de evidenciar as relações de poder existentes entre o efeito de conjunto desse quadro político linguístico-educacional em relação à pressão exercida pela situação sociolinguística do contexto de fronteira analisado (círculo menor). Uma relação, portanto, assimétrica.

O círculo menor, por sua vez, ilustra o quadro dessa fronteira em que se observa um intenso multi/plurilinguismo, que adentra os espaços das escolas brasileiras e em que se observa uma dinâmica social particular de relações de poder, em que se incluem as desigualdades entre países, línguas e falantes.

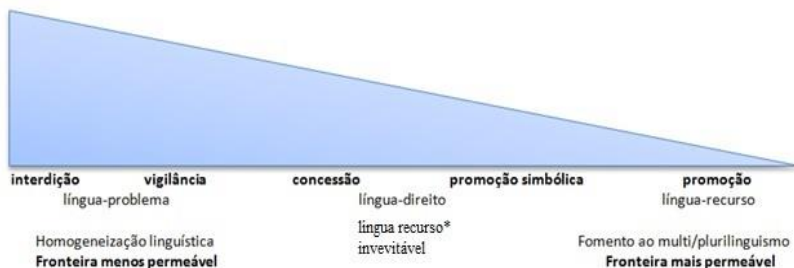
No que se refere à interseção, ela ilustra o lugar dos educadores brasileiros no processo de gestão. Ou seja, em um espaço de tensão, negociação, encontro e desencontro na fronteira entre os dois círculos.

As setas vindas de ambos os círculos para a interseção, como também as setas desse espaço orientadas para fora, ilustram a tensão dessa gestão.

Trata-se, portanto de uma gestão que se dá na fronteira: na fronteira como limite existente no espaço binacional; na fronteira entre o quadro político-linguístico-educacional e o ambiente sociolinguístico e socioeducacional o que resulta em tensões, encontros e desencontros. Usando as palavras de Menken e Garcia, 2010, p. 256), “[...] the joint product of the educators’ constructive activity, as well as the context in which this constructive activity is built”¹⁰⁵.

A próxima imagem ilustra a forma dessa gestão, ou seja, uma visão da ação/participação dos educadores nesse processo (como), levando em conta o recorte espaço-temporal desta pesquisa (escolas brasileiras participantes do OBEDF):

Figura 19: Gestão do multi/plurilinguismo como gestão da fronteira.



¹⁰⁵ “[...] o resultado da união entre a atividade de construção dos educadores frente ao contexto em que essa atividade é desenvolvida.” (MENKEN; GARCIA, 2010, p. 256, tradução nossa).

Conforme afirmei, os educadores, ao gerirem o multilinguismo, ou seja, ao gerem a presença e o lugar das línguas nos diversos espaços da escola, também são gestores da fronteira, no sentido de que a tornam mais ou menos permeável às línguas e culturas, fechando ou abrindo territórios da escola para outras línguas que não só o português, fechando ou abrindo territórios ao diálogo com o país vizinho.

No contexto pesquisado, verifiquei que, quando os educadores cerceiam os espaços, marcam as fronteiras e agem segundo um ideal de monolinguismo (homogeneização linguística), que fez parte da construção da ideia de nação brasileira. Conforme Raffestin (2005, p. 13), “as fronteiras, mesmo quando elas aparecem apagadas, sobrevivem em diferentes instituições”.

Quando implementaram ações fomentando o multi/plurilinguismo, no outro extremo, ofereceram possibilidades de maior integração linguístico-cultural com a comunidade escolar da fronteira e com o país vizinho, proporcionando maior integração do aluno bilíngue de ascendência paraguaia no ambiente da escola e, como consequência disso, promoveram possibilidades de êxito desse aluno no processo de escolarização.

Do ponto de vista político, essas ações de fomento ao multi/plurilinguismo contribuem tanto para fortalecer uma **Política de Visibilidade** da diversidade linguística que o país começa a vivenciar (na qual se inclui a diversidade linguística das regiões de fronteira), quanto para fortalecer as políticas de integração regional, tendo nos espaços das escolas situadas na fronteira um ambiente de valorização das trocas linguístico-culturais e, como consequência, de construção de atitudes de maior respeito em relação aos países vizinhos. Nesse sentido, o OBEDF constituiu-se como um espaço de ruptura, uma fronteira, entre um ideal de nação-monolíngue que se consolidou e se manteve por largos anos e um porvir.

6 NOVAS CONFORMAÇÕES DO OLHAR: AVALIAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS

Neste breve capítulo final, apresento, a partir das palavras dos sujeitos da pesquisa, como as ações desenvolvidas ao longo do projeto promoveram ou não mudanças na forma como as educadoras passaram a ver/agir frente à diversidade linguística de suas escolas desde a fase inicial do projeto (6.1).

A partir de então, visando trazer para este trabalho um viés formativo, a segunda seção (6.2) apresenta questões que pretendem subsidiar a reflexão/ação de educadores que inserem-se em escolas localizadas em regiões multi/plurilíngues de fronteira.

6.1 “UMA NOVA VISÃO”: OLHARES SOBRE A EXPERIÊNCIA NO OBEDF

Depois de encerrado o projeto, os educadores retornaram às suas respectivas atividades nas escolas de Ponta Porã. Com a mudança de gestão do município, ocorrida no início de 2013, as professoras coordenadoras do projeto nas escolas participantes passaram a fazer parte do quadro administrativo de outras escolas, e as equipes inicialmente formadas dissolveram-se, o que dificultou a realização de entrevistas com todos os participantes. Por esse motivo, centro-me aqui nas entrevistas realizadas entre as professoras (participantes e colaboradoras).

Em outubro de 2013, cinco meses após o seminário de encerramento do OBEDF, retornei à Ponta Porã a fim de reencontrar as educadoras envolvidas no projeto e realizar entrevistas no sentido de depreender como cada uma analisava sua participação nas ações desenvolvidas e, de modo geral, ouvir dessas educadoras sobre que contribuições tal experiência havia trazido para cada uma delas. Como os encaminhamentos do projeto OBEDF deram-se em um contínuo que se estendeu desde o ano de 2011, cada uma apresentou sua avaliação em relação a todo esse processo.

No decorrer das entrevistas, percebi que as vozes das educadoras

pareciam ecoar umas nas outras, pois todas faziam menção à **nova visão** que passaram a ter após a participação no OBEDF. Essa **nova visão**, no entanto, para algumas significou a possibilidade de ver o que (aparentemente) não se via e, para outras, uma diferente forma de ver aquilo que se via e com o que se convivia. Desse modo, deparei que a **nova visão** que o projeto havia agregado a essas educadoras caracterizava-se de forma diferente, apresentando diferentes facetas inter-relacionadas. Os seis primeiros excertos na sequência apresentam a primeira das facetas identificadas:

[...] **serviu assim para eu ter uma nova visão.** A ver meu aluno bilíngue de uma forma diferenciada, porque, até então, eu tinha uma postura... eu vim de uma escola... eu acredito que os professores, na maioria, têm aquela postura assim: “O aluno veio para cá, ele tem que aprender português. Ele está na escola do Brasil. Ele tem que aprender português e acabou, ponto. A dificuldade é dele. Ele que supere”. **Então essa é a visão da maioria dos professores.** Então, **com o OBEDF eu tive uma outra visão**, eu pude me colocar no lugar do aluno e imaginar como seria difícil eu estudar num lugar onde a língua materna não fosse a minha, fosse diferente, e que eu tivesse que conviver com aquela língua, tivesse que esquecer tudo o que eu sei para começar a aprender uma nova língua. (ROSA, Escola A, entrevista em 16/10/2013, grifo nosso).

[...] **eu tinha uma visão, antes**, dos alunos que vinham falando guarani, espanhol. Eu tinha uma dificuldade de entender o porquê que eles não conseguiam desenvolver em sala de aula, nas atividades. **Mas o OBEDF me trouxe assim, uma... clareou...** vamos colocar assim. Me deu um norte, porque eu não sabia como lidar com essas crianças. **Hoje não. Hoje eu já olho com outro olhar.** Já sei o que fazer, o que que eu devo... onde que eu posso ajudar... até onde que eu posso ajudar e quando é que eu preciso pedir ajuda. Então foi... muito importante. Por exemplo, um aluno, quando eu vejo que ele não está entendendo o que estou falando e é devido à

língua portuguesa, quando estou falando alguma coisa e ele não está entendendo, eu já peço ajuda logo para um colega que sabe falar o espanhol ou o guarani. Então... isso me ensinou a fazer isso aí, porque antes não. Para mim aquele aluno tinha que aprender a falar o português e me entender e pronto. Entender o que eu estava falando e pronto. (LUCIANA, Escola A, entrevista em 16/10/2013, grifo nosso).

Eu gostei muito, principalmente dessas professoras [professoras Rosa e Luciana] terem participado, porque elas tinham uma outra visão. A partir do momento que elas participaram desse projeto, elas mudaram completamente. **Elas passaram a ver com outros olhos, né.** Para mim, é mais fácil, porque eu falo, eu ajudo as crianças em sala de aula. E para elas, para elas era... tipo assim, as crianças escreviam de um jeito e elas diziam: 'não... em português é diferente, não tá certo'. O espanhol é a língua materna deles, daí a criança escreveu certo. Elas diziam: 'Não, para mim a língua portuguesa não é desse jeito que se escreve'. Daí elas não consideravam. [...] Para mim foi muito gratificante ter participado de uma coisa que eu entendia, mas que elas não entendiam, **que eles viam com outros olhos.** (MARIA, Escola A, entrevista em 16/10/2013, grifo nosso).

[...] devido à minha matéria, minha disciplina aqui que é espanhol, eu me sinto favorecida, **né. Agora eu vejo** em relação aos outros professores que encontram mais dificuldade, porque o professor não tem conhecimento da língua, então existe essa barreira entre professor e aluno. No meu caso nem tanto, porque eu falo espanhol e entendo o guarani também. Existe até uma intimidade maior, existe um bem, uma afinidade maior. (CARLA, Escola A, entrevista em 16/10/2013, grifo nosso).

Agora, depois de ter participado do projeto do observatório, eu tenho outra visão.

[...]

A partir do momento que a gente começou a fazer observação em sala de aula, começaram a surgir questões. A gente foi observando as crianças e se reunia uma vez na semana e discutia sobre o comportamento das crianças em sala de aula. Aí, a gente foi observando e chegando a conclusão que era a questão da língua mesmo, porque muita pergunta era por que é que aquela criança não aprendia, por que é que ela ficava muito quieta, muito tímida, ela não participava. E realmente, a gente lá no fundinho sentada, observando as crianças, foi vendo que era a questão da língua, que a criança não falava porque ela não falava em português. Ela só sabia falar em guarani e então ela interagia com os outros coleguinhos na língua, porque os colegas falam, *né*. E, depois de tanta pesquisa, observação em sala, a gente foi chegando à conclusão que era a questão da língua que fazia com que elas tivessem esse comportamento, *né*. (HELENA, Escola B, entrevista em 16/10/2013, grifo nosso).

Até pouco tempo eu não tinha essa noção, *né*. **Eu não conseguia olhar com esse olhar** de que eles [os alunos] tinham que ter um atendimento diferente, *né*. Eu não sei se por inexperiência ou imaturidade, não sei. **Eu nunca consegui ver que eles precisavam**, que talvez uma dificuldade ou outra seria porque eles não entendiam. Depois que a gente começou a ter contato com o observatório, eu comecei a perceber, a prestar mais atenção nos detalhes, *né*, a mudar o foco. **Aí eu comecei a ver** que, realmente, quando você dá importância para a língua, que uma palavra ou outra você precisa fazer tradução, o nível de compreensão e de interpretação é outro. E aí eles rendem mais, *né*. [...]

A gente conseguiu sentir na pele mesmo. De ver o resultado que a interferência de outra língua... faz a diferença, *né* ...que você falar em outra língua com o aluno, na língua materna dele quando ele não está entendendo, ajuda, colabora. Além do que, o aluno se sente mais à vontade depois que ele sabe que ele está num ambiente... porque eles

parecem que estão o tempo todo sentido, o tempo todo eles estão quietinhos, a maioria são casos assim, muito tímidos, *né*. Ou tem os dois pontos, *né*. Ou eles são muito agressivos, muito briguentos porque eles não estão entendendo o que está acontecendo e aí eles partem para a indisciplina. Mas são mais raros os casos. (KAREN, Escola B, entrevista em 16/10/2013, grifo nosso).

Em todos os excertos supracitados, identifiquei a **nova visão enquanto percepção/sensibilização quanto às demandas linguístico-educacionais dos alunos bilíngues dessa fronteira**. As professoras, de modo geral, colocam que, antes da participação no OBEDF, não percebiam (ou não consideravam como um fator importante) que os alunos bilíngues possuíam uma relação com as línguas distinta dos monolíngues, o que demandava uma atenção e práticas pedagógicas diferenciadas por parte delas e da escola em relação a esse público.

No que se refere aos professores da **Escola A**, a declaração de Rosa indica uma mudança quanto à forma de ver esses alunos, no sentido de que, se antes as peculiaridades deles eram ofuscadas pela ideia de uma pretensa homogeneidade e de apagamento das diferenças, a professora passa, então, segundo suas palavras, a colocar-se no lugar desses alunos bilíngues que estão vinculados a um sistema que os trata como monolíngues. Conforme explica, antes compartilhava da visão da maioria dos professores: a de que a escola brasileira é a escola da língua portuguesa, a escola de uma nação constituída por um ideal monolíngue, a escola onde o aluno deve “esquecer tudo o que sabe para aprender o português”. Conforme Spolsky (2009, p. 92), “Commonly their training will have predisposed them to believing in the essential worth of the school variety and the official language”¹⁰⁶.

Luciana, por sua vez, declara que não compreendia o porquê de seus alunos bilíngues não avançarem na aprendizagem. Com a participação no projeto, declara passar a compreender a importância da língua materna dos alunos para o desenvolvimento deles ao longo da vida escolar, tendo em vista a mudança no comportamento dos alunos ao longo das atividades desenvolvidas entre eles no OBEDF. Reiterando a colocação de Rosa, Luciana afirma que anteriormente, para ela, por

¹⁰⁶ “De modo geral, sua formação irá lhes predispor a acreditar no valor essencial da variedade da escola e da língua oficial.” (SPOLSKY, 2009, p. 92, tradução nossa).

estar em uma escola brasileira, pensava que o aluno tinha que “aprender a falar o português, entender e pronto”, ou seja, mesmo que a escola não proveesse os recursos e condições necessários para que essas crianças aprendessem a língua portuguesa e ascendessem na escola brasileira. Nesse sentido, cito Garcia (2009b, p. 152):

Educating children in a language they do not understand usually leads to educational failure. If the majority language space does not include children’s languaging, and if the teacher does not maximize communication using the children’s language practices, failure in communication and education is sure to occur.¹⁰⁷

As dificuldades enfrentadas pelas crianças bilíngues na escola brasileira e os reflexos dessas dificuldades para o avanço na vida escolar tornaram-se visíveis para tais professoras. Segundo análise de Maria, professora colaboradora que foi regente das aulas na **Escola A**, a participação de Rosa e Luciana no OBEDF possibilitou que elas passassem a ter uma nova percepção. Quase em tom de desabafo, a professora declara sua satisfação em ter contribuído com as professoras participantes no sentido de ajudá-las a ver algo que “ela entendia, mas que as professoras Rosa e Luciana viam com outros olhos”. Carla, por seu turno, declara que, por se falante de espanhol, não tinha a língua como uma barreira entre ela e os alunos e que, por esse motivo, sua participação como colaboradora proporcionou-lhe ver a dificuldade que os outros professores possuem na lida com os alunos bilíngues.

No que se refere às professoras da **Escola B**, Helena e Karen também construíram uma nova visão em relação às demandas linguístico-educacionais dos alunos bilíngues. Principalmente a partir das observações desenvolvidas nas aulas, as professoras começaram a perceber que o fator que muitas vezes levava determinados alunos a não interagirem em sala de aula e a possuírem baixo rendimento era o pouco ou nenhum conhecimento da língua utilizada na instrução: o português.

Embora ambas as professoras sejam falantes de espanhol e guarani (em graus distintos de conhecimento), no espaço de sala de aula

¹⁰⁷ “Educar crianças em uma língua que elas não compreendem geralmente conduz ao insucesso escolar. Se o espaço da língua majoritária não incluir a prática linguística das crianças e se o professor não maximizar a comunicação lançando mão das práticas linguísticas de seus alunos, o insucesso na comunicação e na educação certamente ocorrerá.” (GARCIA, 2009b, p. 152, tradução nossa).

essas línguas eram ausentes de modo que os professores não as utilizavam como forma de mediar e construir conhecimentos entre os alunos. Foi a partir das observações que elas puderam perceber que o comportamento de alguns dos alunos estava diretamente relacionado à problemática das línguas. Karen coloca que, embora convivesse cotidianamente com crianças bilíngues, “talvez por inexperiência” ela não conseguia perceber que era o fato de não poderem interagir e serem instruídos em suas línguas maternas que influenciava sobre suas formas de agir.

Nesse sentido, retomo aqui as palavras de Gomes (2013, p. 123):

[...] na posição de exterioridade e distância, podemos refletir sobre valores, condutas e significações, reflexão que nos é impossível quando participamos diretamente dos eventos ou quando nos encontramos imersos em dado imaginário.

Embora as professoras não tenham comentado, relembro aqui também a questão do preconceito sofrido por muitas crianças nas escolas brasileiras, que são estigmatizadas devido à sua origem ou ascendência paraguaia, o que também é um fator que as leva a não interagirem em alguns momentos nos espaços de sala de aula, conforme demonstrado, por exemplo, nos excertos de número 8 e 13 (seção 5.2).

Reporto-me novamente a Gomes (2013, p. 82) quando propõe que perguntemos “[...] em que medida [as] formas de ver o mundo não são conformações do olhar, educações visuais”. Aprendemos a ver e a não ver. Pode-se dizer que a formação de professores para um modelo de Educação Monolíngue em uma única língua nacional inibe o olhar para uma realidade multilíngue. Ao não se contemplar a diversidade linguística¹⁰⁸ como parte essencial e indispensável à formação de professores, precisamente nos dias de hoje, em que os fluxos migratórios levam a configurações demográficas plurais no âmbito dos países, estados e cidades, corre-se o risco de formar professores para atuarem em um mundo uniforme e homogêneo que não existe.

A nova forma de perceber os alunos bilíngues e suas demandas educacionais refletirá, em alguns casos, em uma **mudança de orientação político-linguística**, outra faceta identificada dessa **nova**

¹⁰⁸ Refiro-me, em particular, à condição de coexistência de outras línguas e não somente à diversidade interna à língua (à variação).

visão. Na mudança de orientação político-linguística reside a construção de diferentes atitudes linguísticas, bem como a compreensão das ideologias em torno das línguas e um novo posicionamento frente a elas. Essa nova visão pode ser um reflexo da percepção das demandas linguístico-educacionais dos alunos bilíngues, de modo que as diferentes facetas se inter-relacionam. A seguir, apresento um excerto de mais declarações da professora Rosa:

Eu comecei a enxergar diferente. Eu comecei a dar uma atenção, a valorizar o aprendizado que o aluno trazia de casa e que até então... por exemplo, se eu fizesse um ditado, um *autoditado* que a gente usa muito na alfabetização, porque eu sou professora de alfabetização, que a gente desse lá para ele escrever ‘abacaxi’, por exemplo, e ele colocasse ‘pinha’. Eu ia falar: “Não, isso aqui não é pinha, é abacaxi. Vamos escrever certo”. Então... hoje não. **Hoje eu tenho uma visão assim:** se ele escreveu pinha, não está errado. ‘Só que vamos escrever em língua portuguesa? Como seria na língua portuguesa?’. **Então... abriu essa visão** de considerar o conhecimento que ele traz mostrando para ele um conhecimento em português, mas que ele não despreze que... o que ele sabe não é errado. A língua que ele traz de casa não é errada não.[...] Ele só tem que ... aprimorar... ele tem necessidade de aprender nossa língua portuguesa já que ele está estudando aqui e nós temos como base curricular a língua portuguesa... Então, ele tem que estar sabendo a língua portuguesa, mas não desprezando a dele. Não é para falar “não é para falar guarani”. **Que a gente tem essa visão assim, o professor, de um modo geral.** Então, entender... mostrar para ele que ele pode sim, que é interessante ele saber as três línguas, que é uma riqueza linguística e não uma dificuldade. Que a gente tinha sempre um entrave, *né*. **A gente tinha principalmente a visão aqui na escola,** porque aqui na escola a gente percebe que a maioria dos nossos alunos tem essa riqueza linguística, *né*. Eles vêm falando o espanhol e o guarani. Se você entrar numa sala de aula que tem 30 alunos, somente um aluno, às vezes, não vai saber falar o espanhol. O restante,

todos conversam. Não vai ter dificuldade. Nós os professores é que temos a dificuldade de lidar com a língua. (ROSA, Escola A, entrevista em 16/10/2013, grifo nosso).

Rosa explica que, antes, o fato de os alunos serem bilíngues em línguas distintas do português era visto como um problema para ela enquanto professora alfabetizadora. Ao compreender que a língua que os alunos ‘trazem de casa’ não se trata de um problema, mas de uma riqueza linguística, de parte constitutiva de sua identidade, a professora parece mudar o foco de sua orientação político-linguística de língua-enquanto-problema para língua-enquanto-direito. Essa mudança de visão não ausenta sua preocupação quanto à necessidade dos alunos aprenderem o português, já que, conforme explica, eles estão estudando no Brasil e essa, por ser língua oficial do país, encontra-se na base curricular.

Segundo suas palavras, Rosa passa a considerar o conhecimento das três línguas, e não somente de uma língua única, como uma “riqueza linguística”. A dificuldade, por sua vez, não deixa de existir. Ela muda de foco. Ao invés de atribuí-la aos alunos pelo fato de não saberem português, passa a residir no desconhecimento dos professores. Desse modo, se antes o bilinguismo dos alunos era tido como um problema do aluno bilíngue na escola brasileira, a professora passa a compreender que, no contexto em que a escola se situa, o problema é o monolinguismo do professor e a cultura monolíngue da escola.

Nesse sentido, Ângela coloca que os encaminhamentos do OBEDF promoveram uma compreensão por parte das professoras participantes com relação às línguas e, com isso, uma maior flexibilidade em relação à interação com os alunos em línguas que não o português.

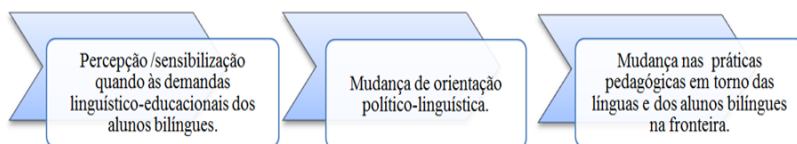
[...] as professoras estão mais esclarecidas com o idioma. Elas estão passando a entender mais, a ouvir mais. A audição das professoras está mais refinada para receber o espanhol e o guarani. Então tem coisas que até elas estão falando. Palavras que elas não conseguiam falar e pronunciar. Então, eu percebo que essa aula em espanhol está valendo também para as professoras brasileiras. (ÂNGELA, Escola A, entrevista em 22/08/2012, grifo nosso).

A **nova visão**, seja enquanto percepção das demandas dos alunos,

seja enquanto mudança de orientação político-linguística pode conduzir à **mudança nas práticas pedagógicas em torno do multi/plurilinguismo e dos alunos bilíngues da fronteira**. Trata-se do outro significado da ‘nova visão’, segundo as declarações das professoras.

A figura a seguir visa a prover uma visualização dos significados que os professores atribuíram às suas **novas formas de ver** e de como essas formas se inter-relacionam.

Figura 20: Mudança de visão.



No excerto a seguir, verifico esse significado de nova visão enquanto mudança de prática:

[...] depois de ter participado do projeto do observatório, **eu tenho outra visão**. Já se torna mais fácil, porque com o OBEDF eu aprendi que a gente pode estar trabalhando com as três línguas com os alunos. Antes do OBEDF eu não trabalhava com eles. Era só o português, *né*. Depois com a pesquisa feita com o observatório, as pesquisas feitas em sala de aula, observação com os alunos, eu fui interagindo com eles em guarani, espanhol e tive muitos... ótimos resultados na aprendizagem das crianças. Hoje já não é mais difícil como era antigamente. [...] Como eu disse anteriormente, eu sempre falei as três línguas, mas eu nunca coloquei isso em prática na sala de aula, de me comunicar com os alunos em espanhol e guarani. Eu só falava com eles em português. [...] Eu sei falar espanhol e guarani... mas eu não usava, não colocava isso para interagir com as crianças, para explicar, para dar aula. [...] Então tudo já começou a ser normal, natural na nossa sala, da gente começar a falar em guarani e espanhol. [...] Iniciando o ano, eu

também mudei minha avaliação. Eu sempre fazia a minha avaliação observando a escrita das crianças, em que fase e em que nível da escrita eu pegava as crianças no início do ano. Ia fazendo esse diagnóstico em todos os bimestres para ver o que ela tinha avançado, quais as dificuldades que ela apresentava na escrita, como é que eu ia trabalhar, *né...* Aí, quando eu comecei no segundo ano, depois das observações, eu também comecei a... eu mudei a minha avaliação porque eu comecei também a avaliar a questão da língua. (HELENA, Escola B, entrevista em 16/10/2013, grifo nosso).

A **nova visão** de Helena significou para a educadora uma mudança em relação às suas ações pedagógicas, tanto no que se refere ao uso de línguas de instrução, quanto à forma de diagnosticar o conhecimento dos alunos. Mesmo sendo bilíngue e usuária das línguas faladas pelas crianças, conforme mencionado, a professora não lançava mão desse conhecimento em situação de instrução em sala de aula. A sua percepção/sensibilização quanto às demandas das crianças proveu uma mudança na prática. Nesse sentido, penso que também há indícios de uma mudança de orientação político-linguística. Se antes as línguas faladas pelos alunos eram tidas como um problema do ponto de vista do ensino e, por isso, interditadas no espaço de sala de aula, à medida que seus usos vão sendo concedidos nesse espaço, gerando diferentes e positivos resultados, as línguas passam a ser vistas por Helena como um recurso ao processo de ensino-aprendizagem, em benefício dos alunos. A nova visão enquanto mudança de prática, portanto, deriva, também, de sua mudança de orientação.

Aqui, cabe ressaltar que compreendo que para que haja mudanças nas práticas pedagógicas decorrentes da sensibilização quanto às demandas linguístico-educacionais dos alunos, o caminho a ser percorrido pelos educadores nesse intervalo – aqui ilustrado como mudança de orientação político-linguística – não se dá de forma imediata. Isso porque envolve mudança de crenças, atitudes, reflexão em torno das representações e ideologias circundantes tanto em relação às línguas e seus falantes na sociedade ou em relação às línguas e seus falantes na escola. Trata-se de aspectos que não são mutáveis em um curto intervalo de tempo. O caso da professora Luciana, exemplificado na sequência, ilustra essas afirmações.

Embora possam ser interpretados a partir do contínuo apresentado pela figura anterior (Figura 21), os resultados junto a cada um dos professores são distintos. Com a nova percepção em torno das línguas dos alunos, a professora Luciana, por exemplo, afirma possuir agora um “olhar mais calmo” em torno da aprendizagem deles, pedindo ajuda a colegas para que ela possa compreendê-los, respeitando o tempo de aprendizagem da língua portuguesa de cada um deles. Quando solicitada a prover mais detalhes sobre sua **nova visão**, a professora explica:

[...] pedindo ajuda para as colegas que falam o guarani e o espanhol, sabendo entender o aluno nas necessidades deles de estarem aprendendo o português e não já querendo que ele saiba tudo, mas resgatando eles, tentando, puxando ele para a nossa língua [a língua portuguesa], mas, assim... **com um outro olhar**, com um olhar mais calmo, mais tranquilo. Porque, antes, a gente... era muita cobrança... porque antes a gente cobrava. Então... assim... às vezes eu falo que, alguns anos atrás, coitado dos meus alunos. Sofreram. Porque eu cobrava exageradamente uma coisa que eles não poderiam estar retribuindo. Hoje eu já sei até onde eles podem ir e até onde eu posso ir. (LUCIANA, Escola A, entrevista em 16/10/2013, grifo nosso).

Consoante suas palavras, é com esse **olhar mais calmo** que, paulatinamente, a professora Luciana tenta fazer com que os alunos aprendam a “nossa língua”, sem cobrar excessivamente, já que parte da ideia de que existem limitações linguísticas tanto por parte dos alunos como dela própria. Se antes tanto as línguas quanto os alunos bilíngues eram tidos como um problema para a escola brasileira, incompatível com a ideologia do monolinguismo em língua portuguesa, depreende-se de sua fala que, agora, alunos e professores parecem ser tidos como sujeitos que detêm uma limitação. A meu ver, igualmente um problema. Nesse sentido, não parece haver mudança de orientação político-linguística tal qual a manifestada por Rosa ou por Helena, mas uma mudança de foco, uma reinterpretação do problema.

No que se refere à mudança em sua prática (pedir ajuda aos colegas que dominam as línguas), a nova forma de agir dessa professora aponta para uma mudança em relação à forma de como gerir o processo de ensino-aprendizagem perante o multilinguismo, já que os alunos passam, agora, a ter o direito ao acesso à aprendizagem do português de

forma ‘mais calma’. Além disso ela passa a contar com o apoio de professores que interagem em suas línguas: a forma encontrada para contornar o problema, ou seja, a medida de gestão implementada. Nesse caso, conforme se depreende, há ainda representações não favoráveis em torno dos alunos bilíngues.

A participação de outros educadores no processo de ensino-aprendizagem das crianças aponta para uma direção positiva, uma vez que o saber sobre as línguas que eram, até então, tomadas como ausentes ou com lugares secundários ou marginais na escola passam a ter um valor para os que possuem. Nesse sentido, Carla declara:

Para mim, foi muito gratificante porque aí a gente acaba vendo que o nosso trabalho é bem visto fora daqui do nosso meio e que é bem admirado. Às vezes aqui as pessoas que estão aqui têm um laboratório muito grande, têm um conhecimento vasto, vários tipos de línguas para a gente aproveitar e é um pouco... Existe um pouco o preconceito ainda. [...] Depois que eu dei uma aula, foi umas três vezes que eu entrei na sala em semanas diferentes que foi dada essa aula, a professora mesmo sentiu uma grande diferença. Tinha uns alunos que não sabiam ler e tinham vergonha. E aí começaram a melhorar. A própria professora me falou isso. Foi para mim muito gratificante. [...] Eu gostei que outra professora me falou isso. (CARLA, Escola A, entrevista em 16/10/2013).

O exposto aqui, nesta seção, volveu-me à tese de Gomes (2013, p. 318), de que “[...] aquilo que é visto encontra sempre sentido no interior de uma narrativa que justifica e dá legitimidade a esse mesmo campo visual”. De forma análoga, entendo que aquilo que não é visto também faz parte de uma construção que se dá por meio de diversos mecanismos e aparatos de gestão (SHOHAMY, 2006; SPOLSKY, 2009; FOUCAULT, 2001, 2004). Desse modo, também cito Santos (B., 2010, p. 22) quando afirma que “[...] lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe”.¹⁰⁹

¹⁰⁹ “[...] o que não existe é, de fato, ativamente produzido como não existente, ou seja, como uma alternativa não válida ao que existe.” (SANTOS B., 2010, p.22, tradução nossa).

A proposta de observação como metodologia de trabalho do Observatório, bem como os encaminhamentos da proposta metodológica de pesquisa-ação entre as equipes das escolas constituíram-se como importante ferramenta para a sensibilização do olhar dos professores e como importante meio de reflexão e promoção da conscientização deles quanto à realidade sociolinguística do entorno.

Penso que essa conscientização seja um recurso, no âmbito das ações inerentes aos professores em suas respectivas escolas situadas na fronteira, para o fomento e a qualificação de práticas visando potencializar a riqueza linguístico-cultural existente nos espaços das escolas na fronteira e em outros contextos multilíngues e, como consequência, um recurso à promoção da diversidade linguística e a integração linguístico-cultural nas regiões de fronteiras nacionais.

6.2 SUBSÍDIOS À REFLEXÃO/AÇÃO PARA EDUCADORES DE ESCOLAS NA FRONTEIRA

Considerando a possibilidade de diferentes formas de ação no âmbito da Política Linguística, nesta seção apresento questões que elaborei com vistas a subsidiar uma forma de reflexão/ação entre os educadores que atuam em escolas de fronteira em relação aos aspectos e problemáticas socioeducacionais e sociolinguísticos da realidade dessa região.

Desse modo, penso poder contribuir para a continuidade das ações no âmbito do OBEDF e também com os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos no âmbito de outras ações educacionais junto aos professores que lecionam nas regiões de fronteira, a exemplo dos trabalhos de assessoria que vêm sendo desenvolvidos pelas IES Federais junto aos professores participantes do PEIF.

As questões que seguem – elaboradas a partir de Menken e Garcia (2010) e levando em conta as análises aqui apresentadas – partem da tese de que, como os educadores são gestores (5.2), para que possam agir no sentido de promover o multi/plurilinguismo, há que se qualificar o exercício dessa gestão. Para tanto, considero necessário que:

- a) conheçam/reflitam sobre o ambiente sociolinguístico em que suas escolas se inserem e sobre o perfil sociolinguístico dos diversos agentes da escola e comunidade – refere-se aqui aos diagnósticos linguísticos ou, conforme Broch (2014), ao mapeamento linguístico escolar;

- b) conheçam/reflitam sobre as orientações (RUIZ, 1984) que norteiam as práticas em torno das línguas e do multi/plurilinguismo na sociedade e na escola;
- c) conheçam/reflitam sobre o quadro político-linguístico-educacional que norteia as diversas ações na/da escola, o que remete aos diferentes mecanismos das políticas linguísticas (SHOHAMY, 2006);
- d) reflitam sobre como a escola se situa frente ao quadro político-linguístico-educacional e ao ambiente sociolinguístico da fronteira em que se insere.

QUESTÕES PARA SUBSIDIAR A REFLEXÃO/AÇÃO	
1. Conhecer/refletir sobre o ambiente sociolinguístico em que a escola se insere e sobre o perfil sociolinguístico dos diversos agentes da escola e comunidade	
1.1.	Como se caracteriza o ambiente sociolinguístico de fronteira em que a escola se insere? Que línguas existem nesse contexto? Em que espaços sociais essas línguas são mais ou menos usadas?
1.2.	Que línguas são usadas/faladas pelos educadores e equipe pedagógica? Onde eles as usam? Como essas línguas foram aprendidas/adquiridas? Como cada um avalia o grau de conhecimento dessas línguas (escrita/oralidade/leitura/compreensão)?
1.3.	Que línguas são usadas/faladas pelos alunos? Onde eles as usam? Como essas línguas foram aprendidas/adquiridas?
1.4.	Que línguas são usadas/faladas entre a comunidade escolar como um todo? Onde são usadas?
1.5.	A forma como as diferentes línguas que são usadas/faladas no contexto em que escola se situa e entre a comunidade escolar é refletida nas práticas escolares? Como?
2. Conhecer/refletir sobre as orientações que norteiam as práticas em torno das línguas e do multi/plurilinguismo na escola	
2.1.	O que a sociedade local e a escola pensam em relação às diferentes línguas faladas na fronteira e aos seus falantes (juízos de valor/ideologias)? Por quê?
2.2.	O que se pensa em relação a essas línguas interfere nas relações entre as línguas e os diversos grupos na escola? De que forma?
2.3.	O que se pensa em relação a essas línguas interfere na forma como os educadores lidam com a presença dessas línguas e com os seus falantes em sala de aula? De que forma?
2.4.	A escola pode promover mudanças em relação aos juízos/attitudes em torno das línguas/falantes na escola e na sociedade do entorno? De que forma?
2.5.	As orientações que norteiam as práticas em torno das línguas e do

multi/plurilinguismo na escola contribuem para a construção de um espaço favorável à diversidade e à integração linguístico-cultural? De que forma?
3. Conhecer/refletir sobre o quadro político-linguístico-educacional que norteia as diversas ações na/da escola.
<p>3.1. Que documentos (legislação/orientações/diretrizes) norteiam o uso/ensino de diferentes línguas nos espaços da escola? Quem os elabora?</p> <p>3.2. Esses documentos refletem/são apropriados para a realidade escolar local? Em que medida? Por quê?</p> <p>3.3. Que línguas são mencionadas nesses documentos? Qual o lugar que elas ocupam (língua materna, língua estrangeira etc.)?</p> <p>3.4. Os educadores dispõem de meios para intervir na proposição de políticas linguístico-educacionais e na elaboração/revisão desses documentos? De que forma?</p> <p>3.5. Na possibilidade de proposição de diferentes documentos, que aspectos ou medidas deveriam ser propostos? Para quê? Por quê?</p>
4. Refletir sobre como a escola se situa frente ao quadro político-linguístico-educacional e ao ambiente sociolinguístico da fronteira em que se insere.
<p>4.1. O currículo escolar contempla a diversidade linguística e as questões próprias da fronteira? De que forma?</p> <p>4.2. O PPP da escola se posiciona frente ao ambiente sociolinguístico da fronteira e ao multi/plurilinguismo presente no espaço escolar? De que forma?</p> <p>4.3. Os diversos encaminhamentos didático-pedagógicos preveem estratégias para lidar com o multi/plurilinguismo em sala de aula e fora dela? De que forma?</p> <p>4.4. Os PPPs e os planejamentos docentes se posicionam frente à avaliação de alunos bilíngues e de demandas linguístico-educacionais diferenciadas? De que forma?</p> <p>4.5. As formas de avaliação dos alunos é compatível com as demandas existentes? De que forma?</p>

Espero que essas questões possam contribuir para uma **Política de Visibilidade**, no sentido de fomentar entre educadores: a) a percepção (visibilidade) de seus papéis enquanto parte do processo de gestão de multi/plurilinguismo em contextos de fronteira; b) a percepção dos possíveis efeitos/reflexos de seus papéis na relação entre os falantes e suas línguas; c) a importância de seus papéis na construção/implementação de políticas linguístico-educacionais em seus contextos de atuação; e d) a identificação de possíveis formas de ação com vistas à qualificação de suas práticas.

Assim, concluo este texto citando as palavras de Shohamy (2010, p. 194):

[...] an important component in any language education policy document is the need to incorporate teachers and school systems to develop and initiate policies that are appropriate in their own contexts, defying the notion of one national policy for all.¹¹⁰

¹¹⁰ “[...] um importante componente em qualquer documento de política linguístico-educacional é a necessidade de incorporar professores e sistemas escolares no desenvolvimento e proposição de políticas que sejam apropriadas aos seus próprios contextos, recusando a noção de uma política nacional para todos.” (SHOHAMY, 2010, p. 194, tradução nossa).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em contextos de pluri/multilinguismo, a presença (ou ausência) de determinadas línguas bem como o lugar que ocupam em dado espaço social refletem as orientações e escolhas de uma variedade de agentes que, por meio de diferentes práticas e estratégias, exercem níveis variados de poder e intervêm sobre as relações da sociedade com as línguas e seus usos. Trata-se do que defini como **gestão de línguas**. Essas formas de gerir a coexistência de línguas e os usos pelos falantes em dado espaço social, como no caso dos espaços de educação formal, são perpassadas por questões de ordem política, econômica, cultural, social e educacional.

Nesta pesquisa, direcionei o olhar para as escolas brasileiras localizadas em Ponta Porã, no ambiente multi/plurilíngue da fronteira Brasil – Paraguai e, mais especificamente, para a forma como os educadores gerem a coexistência de línguas e seus usos nesses espaços. Ao voltar-me para esse recorte, oportunizada pela participação no OBEDF, tive como propósito compreender **se** e **como** os educadores brasileiros se inscrevem nesse processo, ou seja, **se** e **como** participam e agem na produção da visibilidade (e invisibilidade) de línguas diferentes no cenário de escolas de Ponta Porã.

Desse modo, esta pesquisa foi realizada no intuito de produzir conhecimento com vistas à construção da visibilidade sobre o fenômeno da gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras localizadas nessa fronteira, bem como a visibilidade do papel que os educadores desempenham nesse processo. Conforme as palavras de Gomes (2013, p. 31-32) citadas na epígrafe, “[...] ver algo significa extraí-lo dessa homogeneidade indistinta do olhar, significa conferir atenção, tratar esse algo como especial”.

O percurso percorrido neste trabalho, construído sob a ótica da Política Linguística (OLIVEIRA, 2004b), isto é, entrelaçando saberes constituídos em diferentes campos (Antropologia, Geografia, Linguística Aplicada, Sociologia e Sociolinguística), partiu da busca pela compreensão do fenômeno da gestão de línguas em sua relação com a gestão das fronteiras e de como esse encontro se dá no âmbito dos espaços escolares. Assim, no primeiro capítulo desta tese, apresentei as

bases teóricas que propiciaram a criação de uma chave interpretativa para análise e discussão dos dados, o que se constitui como a primeira contribuição deste trabalho.

Na primeira parte do capítulo inicial (seção 2.1), exponho as compreensões de território e fronteira, que permeiam todo o trabalho e que se relacionam à definição de gestão de línguas apresentada (RAFFESTIN, 1993; SOUZA, 2001; HAESBAERT, 2007; MACHADO, 1998, 2010). A compreensão de que os territórios são demarcados em múltiplas escalas por meio do exercício do poder por parte de diferentes agentes/instituições em dado espaço de relações permite abordá-los tanto no sentido dos territórios (supra) nacionais, como no sentido das microrrelações e das interações sociais. As fronteiras, por sua vez, também partiram dessa compreensão, ou seja, não inscritas somente no sistema político territorial dos Estados-nacionais, como também nas relações entre os grupos sociais.

Essas compreensões irão perpassar a definição de gestão de línguas que defendo nesta tese (seção 2.2), uma vez que considero que a gestão se dá em diferentes esferas e que, em cada uma delas, os agentes nela imbricados exercem diferentes níveis de autoridade/poder, agindo na demarcação dos espaços das línguas. Além disso, tal qual a ação de territorialização, o fenômeno da gestão de línguas é um processo dinâmico, que entrelaça diversos territórios e agentes e dá-se em meio a relações de força. A partir desses pressupostos, considero os educadores e suas ações/práticas em torno das línguas como formas de gestão.

No que tange ao lugar dos educadores e suas ações/práticas no processo de gestão de línguas, considero que suas formas de intervenção variam em razão de diferentes elementos, por exemplo: a) o modelo de sistema educacional em que se inserem; b) os diferentes graus de autonomia e autoridade/poder de intervenção; c) formas como interpretam/negociam/rejeitam as políticas linguístico-educacionais de dado sistema; d) suas relações com o ambiente sociolinguístico em que atuam. A inter-relação desses elementos promove a dinamicidade do fenômeno da gestão de línguas em que há diferentes relações de força (MENKEN; GARCIA, 2010; SPOLSKY, 2005, 2009; SHOHAMY, 2006, 2010).

Nesse mesmo capítulo (seção 2.3), tratando das orientações/motivações (RUIZ, 1984; OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011) que norteiam a proposição de políticas linguísticas e intervenções sobre as línguas e seus usos, tomei como referência a categorização proposta por Ruiz (1984) – língua-enquanto-problema, língua-enquanto-

direito e língua-enquanto-recurso –, no sentido de compreendê-las como categoria de análise das ações/práticas mediadas pelos educadores, uma vez que identificadas tais orientações/motivações, depreendem-se as ideologias, representações e atitudes linguísticas que norteiam as ações/práticas desses educadores e de dada sociedade.

Além disso, também no capítulo inicial, de modo a compor o quadro teórico para fins de análise e interpretação dos dados, tratei dos conceitos de bi/multi/plurilinguismo no sentido de defini-los em relação ao ambiente multilíngue e multicultural da fronteira em que se realizou a pesquisa (seção 2.4), bem como apresentei as diferentes formas de gestão da coexistência de línguas em espaços de educação formal, que forneceram elementos para fins de análise e discussão das ações dos educadores em relação ao quadro político-linguístico-educacional em que se inserem (seção 2.5).

No capítulo seguinte, **Educação nos limites dos territórios nacionais**, apresento um panorama histórico de ações/estratégias de políticas linguísticas internas do Brasil em relação ao multilinguismo presente em território nacional, no qual se incluem as ações em torno das línguas (e falantes) nas cidades localizadas na linha de fronteira.

Conforme abordei, o ideal monolíngue e monocultural que regeu as políticas internas do país contribuiu para que se produzisse por um longo tempo a ideia de que no Brasil só se falava o português. Como, até recentemente, também as fronteiras nacionais eram caracterizadas como lugar de contenção ao outro, a ideologia predominante inviabilizava a possibilidade de uma gestão de línguas na educação formal que tratasse o multi/plurilinguismo existente na fronteira como potencialidade para o desenvolvimento de programas de educação bilíngue de enriquecimento, por exemplo.

Assim, a manutenção dos territórios/fronteiras entre os países também perpassa as questões linguísticas, no sentido de que diferentes mecanismos de gestão de línguas (SHOHAMY, 2006) agirão para constituí-las como elementos distintivos, como objetos das estratégias de demarcação entre **um** e **outro**. Dito de outro modo, serão demarcados os territórios de gestão dos Estados, como também diferentes territórios linguísticos.

No entanto, conforme as bases teóricas aqui apresentadas, os territórios não são estáveis e rígidos (RAFFESTIN, 1993; SOUZA, 2001; HAESBAERT, 2004, 2007). Assim, as paulatinas mudanças de compreensão em torno do multi/plurilinguismo no âmbito dos países e em torno das fronteiras nacionais, não mais somente como limites, vêm

propiciando a construção de um espaço de fomento a ações com vistas à valorização do potencial multilíngue dos países e da valorização das fronteiras como espaços de intercâmbios linguístico-culturais. É nesse processo histórico de mudança que se situam novas ações, como o projeto Observatório da Educação na Fronteira (seção 3.2).

Esta pesquisa se realizou no âmbito do OBEDF e tomou como campo de investigação as escolas brasileiras participantes desse projeto que estão localizadas em Ponta Porã, município brasileiro que conforma ao lado de Pedro Juan Caballero (Amambay, Paraguai) uma das várias cidades-gêmeas da extensa faixa de fronteira nacional.

As cidades-gêmeas, como é o caso cidades de fronteira em questão, vêm sendo foco de políticas diversas devido à necessidade de desenvolvimento em diversos setores (saúde, educação, segurança, infraestrutura) para que esses espaços possam consolidar seu potencial para integração econômica, linguística e cultural. Trata-se de espaços em que não só se verificam as potencialidades para o desenvolvimento de ações integradas entre os dois países, a exemplo de Programa PEIF, mas também espaços onde se verificam conflitos e tensões fundadas em desigualdades sociais, na afirmação de identidades e na reclamação dos territórios nacionais e linguísticos.

Quanto aos procedimentos metodológicos da presente pesquisa, estes se vinculam às ações e encaminhamentos do OBEDF, desenvolvidos entre os anos de 2011 e 2013. Procedi à seleção e análise de documentos produzidos no âmbito do projeto, documentos das escolas participantes, bem como leis, documentos oficiais e norteadores em que se explicitam as políticas linguístico-educacionais de ambos os países. Associado ao tratamento documental, como participei da equipe do OBEDF acompanhando os encaminhamentos das ações desse projeto nas escolas de Ponta Porã, também se constituíram como procedimentos de geração de dados a observação e participação em campo e nas ações do OBEDF. Desse modo, conforme apresentei (seção 4.2.2), entrelaçam-se os papéis de observadora-espectadora, observadora-participante e participante-observadora. Além desses, também foram realizadas entrevistas entre os sujeitos de pesquisa e a aplicação de questionários-diagnósticos, produzidos de modo a depreender seus perfis sociolinguísticos e suas relações com as línguas nos espaços da escola.

No que se refere ao ambiente sociolinguístico das escolas, verifiquei que os movimentos circulares das pessoas entre as fronteiras refletem no perfil linguístico das escolas brasileiras, que têm como

público alvo um número de crianças bilíngues de ascendência paraguaia, cujo repertório linguístico inclui ou não o português como língua materna (IPOL/OBEDF, 2012; MARQUES, 2009; PEREIRA, 2009). No que se refere ao perfil sociolinguístico dos educadores sujeitos da pesquisa, verifiquei que, de modo geral, tanto os laços de parentesco como as experiências cotidianas em uma realidade multi/plurilíngue fazem com que, em algum nível e em alguma habilidade, esses educadores interajam em outras línguas, além do português. Fazendo uso da palavra empregada por Sánchez (2002), trata-se de algo **inevitável** face à realidade dessa fronteira seca em que o trânsito de um lado a outro não possui barreiras de contenção.

Diante do quadro teórico-metodológico e da contextualização do ambiente da pesquisa, o capítulo subsequente trata da gestão do multi/plurilinguismo no espaço das escolas. Primeiramente, discuto a forma como as escolas se posicionam frente à realidade sociolinguística da fronteira. Verifiquei que, apesar de o multi/plurilinguismo ser um dado com o qual os educadores das escolas de Ponta Porã defrontam-se cotidianamente na escola e fora dela, o quadro de gestão de línguas, que orienta e norteia as ações dos educadores, no qual se incluem diferentes mecanismos da política linguística (instrumentos legais, formação de professores, sistemas de avaliação de aprendizagem) possui um funcionamento monolíngue na língua oral oficial nacional (português), tratando das demais línguas, a exemplo do espanhol (língua materna de muitas crianças), como línguas estrangeiras. Compreendo que esse modelo não leva em conta as demandas linguístico-educacionais de crianças bilíngues, e suponho que esse desencontro possa levar tanto ao insucesso delas ao longo do processo de escolarização como à desvalorização de suas línguas maternas ao perceberem que tais línguas não têm valor na escola.

Em face desse quadro de gestão político-linguístico-educacional, procedi à apresentação, análise e discussão dos dados a partir da pergunta norteadora da pesquisa. A partir de dados obtidos e gerados durante a Fase 1 do projeto OBEDF, identifiquei o que chamei de práticas escolares cotidianas de gestão de línguas. Trata-se de práticas sociais, verificadas no cenário escolar, organizadas e/ou planejadas (ou não), nas quais se manifestam as relações de poder existentes nos espaços da escola, donde se incluem as relações de poder entre os falantes e suas línguas. Tais práticas são formas que os sujeitos encontram para lidar com a coexistência de diferentes línguas nos espaços das escolas brasileiras e que geram efeitos sobre o lugar que as

línguas ocupam na escola e nas relações da comunidade com as línguas. Desse modo, defendo que as formas como os sujeitos, nos espaços das escolas, administram a presença de diferentes línguas nos eventos cotidianos são ações de gestão de línguas, sem que necessariamente esteja implicado um planejamento linguístico explícito para que tais práticas ocorram.

A partir dos dados, foram verificadas quatro diferentes práticas de gestão nesse primeiro recorte de análise: interdição, vigilância, concessão e promoção simbólica. As duas primeiras são norteadas pela orientação ideia de língua-enquanto-problema e alicerçadas no ideal monolíngue do quadro político-linguístico-educacional de gestão e aludem à compreensão de fronteiras enquanto limite e contenção do outro e da língua do outro. Interditam-se línguas maternas diferentes do português e vigia-se o território da língua portuguesa. Já a concessão e a promoção simbólica são práticas derivadas da pressão exercida pelo contexto local, em que a presença das línguas da comunidade, além das línguas oficiais, é flexibilizada em espaços das escolas. Trata-se de um afrouxamento do poder, em que se concedem os usos de outras línguas em recortes espaço-temporais, deslocados do território de sala de aula, território por excelência de instrução em/de língua portuguesa. Identifiquei que as orientações que norteiam essas práticas são tanto língua-enquanto-direito como língua-enquanto-recurso, com a ressalva de que o recurso é entendido como estratégia/instrumento para que os agentes da escola consigam comunicar à comunidade o funcionamento dela. Trata-se de práticas em que as fronteiras da escola se caracterizam como mais permeáveis ao outro e suas línguas, o que, no entanto, não é suficiente para que a orientação língua-enquanto-problema deixe de existir.

Em meio a essas práticas, verifiquei a formação de outros territórios linguísticos nos espaços da escola, em que alguns alunos desafiam as formas de gestão existentes, precisamente a interdição e vigilância, e territorializam espaços a partir do conhecimento linguístico em guarani, símbolo identitário de que compartilham. Assim, conforme Foucault (2001) afirma, onde há poder, também há resistência.

Na Fase 2 do projeto, tomei como objeto de análise a implementação de aulas bilíngues pelos professores. Em tal fase, os professores já vinham de uma caminhada de observações, estudos e discussões realizadas no OBEDF e, a partir de então, dispuseram-se a implementar diferentes formas de lidar com a coexistência de línguas, precisamente no território de sala de aula. Cada qual a seu modo, e

considerando as condições locais e diferentes formas de interpretar/negociar a proposta, cada equipe se colocou em um exercício da promoção do multi/plurilinguismo em sala de aula. Diferente da fase precedente, tratou-se de ações planejadas em que se promoveu maior visibilidade para outras línguas nos espaços de sala de aula e, como consequência, também a percepção por parte dos professores quanto aos seus lugares como gestores de línguas, ou seja, como aqueles que administram e intervêm sobre os usos das línguas nos espaços da escola.

A partir das análises apresentadas nesse capítulo, defendi que os professores são gestores de línguas, como também são gestores da fronteira em três sentidos: a) no sentido de que são gestores que atuam em um espaço de fronteira; b) no sentido de que vivenciam tensões, encontros e desencontros existentes no espaço de escolarização formal, situado na fronteira; c) no sentido de que suas formas de ação em torno das línguas tornam as fronteiras menos ou mais permeáveis para a presença do outro e de suas línguas. Assim, defendo que em um contínuo que segue desde a interdição ao exercício de promoção do multi/plurilinguismo, os professores exercem formas variadas de poder, gerindo o multi/plurilinguismo nos espaços da escola brasileira, conforme apresentado no capítulo 5.

Tendo em vista o que foi constatado, concluí também que se constitui como potencialidade à promoção do multi/plurilinguismo e como forma de promover maior integração linguístico-cultural a escola, como medidas de política linguística insurgente, favorecer-se de condições e práticas já existentes em seus espaços e qualificá-las. São essas, resumidamente: a) a permeabilidade da fronteira, que se reflete nas práticas de concessão e promoção simbólica, e que faz com que as escolas, como parte de suas ações, incorporem manifestações linguístico-culturais em alguns de seus espaços; b) a intercompreensão e a interação entre os falantes de línguas diferentes nos espaços da escola (precisamente espanhol e português) – alunos e educadores; c) a existência de educadores notadamente bilíngues para articular diferentes formas de ação na escolas.

O capítulo final trata de visibilidade e visibilização. Nele, apresento como os professores avaliam sua experiência no projeto OBEDF e como a metodologia do observatório propiciou novas conformações do olhar. Constatei que a participação no projeto promoveu que os professores pudessem ver o que não viam, ou que vissem diferentemente o que há muito fazia parte do cotidiano das escolas. Identifiquei três facetas, a que os professores chamam de **outra**

visão: a) a percepção/sensibilização quanto às demandas linguístico-educacionais dos alunos bilíngues; b) a mudança de orientação político-linguística; c) a mudança nas práticas pedagógicas em torno das línguas e dos alunos bilíngues na fronteira. Desse modo, concluí que a metodologia do observatório se caracterizou como importante meio para reflexão e promoção da conscientização dos educadores: um passo na caminhada em prol da promoção da diversidade linguística nas escolas (BROCH, 2014).

Conforme abordei, tomando como ponto de partida a reflexão e a conscientização dos educadores, penso ser possível, no que compete às ações inerentes aos educadores em suas respectivas escolas situadas na fronteira, fomentar e qualificar práticas que visem a potencializar a riqueza linguístico-cultural existente na fronteira no âmbito dos espaços das escolas brasileiras, promover a diversidade linguística e caminhar em prol da integração linguístico-cultural entre os países vizinhos.

Partindo dessa premissa, apresentei na seção final (6.2) questões orientadoras com vistas a fomentar tais reflexões/ações entre educadores, contribuindo também com um viés formativo, o que parte de meu lugar enquanto professora-formadora.

As questões apresentadas foram elaboradas a partir de Menken e Garcia (2010) a fim de prover uma forma de reflexão sobre as realidades das escolas de fronteira e sobre as políticas linguístico-educacionais que norteiam as práticas dos educadores, levando-os a agirem como partícipes¹¹¹ da construção de políticas linguístico-educacionais adequadas aos contextos de fronteira com vistas à valorização da diversidade linguístico-cultural dessas regiões, fator fundamental à integração linguístico-cultural entre os países vizinhos.

No dia 18 de março de 2013, último dia do Seminário de encerramento do OBEDF, toda a equipe desse projeto (esses educadores em conjunto com os pesquisadores das universidades envolvidas) encaminhou a diversas autoridades (Prefeitos de cidades fronteiriças, Secretários Municipais de Educação, representantes do Ministério da Educação, dentre outros) a Carta do OBEDF¹¹². Considerando o recente enquadre de ‘abertura para línguas’ no âmbito do Estado Brasileiro, bem como as agendas políticas visando à integração regional pela qual perpassa a valorização das fronteiras como espaços de intercâmbio linguístico-cultural, o documento explicitava as demandas por políticas

¹¹¹ Reiterando que a gestão é um processo multifacetado e que não se encerra nas ações específicas da escola e seus agentes. Envolve, portanto, outras esferas.

¹¹² Anexo C.

linguístico-educacionais próprias para os contextos de fronteira, no sentido de fomentar a proposição de medidas educacionais que contemplem tais especificidades, como, por exemplo, a criação de diretrizes para Educação Bi/Multi/Plurilíngue públicas em face das diversas problemáticas tratadas nesta pesquisa.

Em vias de conclusão desta tese, em 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação foi aprovado por força da Lei 13.005. O documento aborda demandas linguístico-educacionais de crianças cujas línguas maternas são diferentes do português para dois casos somente. Para o de comunidades indígenas cujas línguas maternas já vêm sendo consideradas em seus processos de aprendizagem e, também, para o caso de alunos surdos ou com deficiência auditiva para os quais o PNE prevê como estratégia a garantia da oferta de Educação Bilíngue em LIBRAS como primeira língua e a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua. Outros grupos em suas demandas linguístico-educacionais permanecem invisíveis nesse importante documento.

Portanto, esta pesquisa reitera a importância do debate em torno de políticas linguístico-educacionais específicas para as regiões de fronteira e participa de um conjunto de ações com vistas à construção de um espaço de visibilidade das demandas linguístico-educacionais de contextos de multi/plurilinguismo, que emerge nesse recente quadro político em que tanto a coexistência de línguas no âmbito do território nacional como a compreensão das fronteiras enquanto potenciais espaços à integração vêm se tornando visíveis.

Espero, portanto, que esta pesquisa subsidie a construção e consolidação da **Política de Visibilidade**, que vem, aos poucos, tomando lugar nas discussões em torno das línguas e da sociedade no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Lindomar C. **A dinâmica das fronteiras: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai**. São Paulo: AnnaBlume, 2010.

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. O conceito de língua materna e suas implicações para o estudo do bilingüismo (alemão-português). *In: Martius-Staden-Jahrbuch*. São Paulo, n. 49, p. 141-161, 2002.

_____. Bases para uma Política Linguística das línguas minoritárias no Brasil. *In: NICOLAIDES, Cristine et al (Orgs.). Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____; BROCH, Ingrid K. Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). *In: BEHARES, Luis E. (Org.). V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Universidad de la República y Asociación de Universidades Grupo Montevideo: Montevideo, 2011. p. 15-24.

ALVES, Paula Telo. Crianças portuguesas punidas por falarem português em creches e ATL do Luxemburgo. *In: Jornal de Notícias*. 02 nov. 2014. Disponível em: <http://www.jn.pt/PaginaInicial/Sociedade/Interior.aspx?content_id=4215356>. Acesso em: 10 nov. 2014.

ANDRADE, Marilena Somavilla Bomfim de; SANTOS, Percília Lopes Casemira dos. O fenômeno do ingresso crescente de crianças estrangeiras na escola pública regular do Distrito Federal. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.2, p. 37-60, 2010.

APPEL, René; MUYSKEN, Pieter. **Bilinguismo Y contacto de lenguas**. Barcelona: Editora Ariel, S/A: 1996.

ARAÚJO E SÁ, Maria Helena; DOWNING, Raquel Hidalgo; MELO-

PFEIFFER, Silvia; SERÉ, Arlette; DELFA, Cristina Vela (Org.) **A intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação.** Aveiro: Galapro, 2009.

BAKER, Collin. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.** Multilingual Matters, 2006.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. Tradução Élcio Fernandes. *In:* POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade.** São Paulo, Unesp: 1998.

BEHARES, Luis Ernesto. Educação fronteiriça Brasil/Uruguai, línguas e sujeitos. (Apresentação). *In:* **Pró-Posições.** Campinas, v.21, n.3 (63), p. 17-24, set/dez 2010.

BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade.** 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A produção e a reprodução da língua legítima. *In:* _____. **A economia das trocas linguísticas.** 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **Pesquisa participante.** 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

_____; STRECK, Danilo Romeu (Org.) **Pesquisa participante: o saber da partilha.** 2 ed. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

BROCH, Ingrid Kuchenbecker. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **As políticas linguísticas.** São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

_____. **Tradição oral e tradição escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CAMPANA, Fábio. Meu povo de todas as línguas (Apresentação). *In:* BRITO, José Maria de. **Descoberta de Foz do Iguaçu e fundação da Colônia Militar.** Curitiba: Travessa dos Editores, 2005.

CAPUZ, Javier Figueiredo. Gabinete de Iniciativas Transfronterizas/Junta de Extremadura. La enseñanza no reglada de la lengua portuguesa em Extremadura. *In:* **Tejuelo**, n. 14, 2012. p.111-121.

CAVALCANTI, Marilda C. **Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil.** Delta (online). São Paulo, vol.15, n. spe, p. 385-417, 1999. ISSN 0102-4450.

CITOLIN, Cristina Bohn. **Eu falo, tu hablas, vos hablas, nós ensinamos e aprendemos juntos:** aulas de línguas em cursos binacionais. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo, 2013.

COSTE, Daniel; MOORE, Danièle; ZARATE, Geneviève. **Plurilingual and Pluricultural Competence:** studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching. Council of Europe. Language Policy Division: Strasbourg, 2009.

COUTO, Hildo Honório do. Jopará: a língua geral paraguaia. **Papia**, vol. 3, n. 1, 1994. p. 118-123.

CPLP. Língua Portuguesa. **Acordo Ortográfico.** [2010]. Disponível em: <www.cplp.org/id-176.aspx>. Acesso em: 26 jan. 2013.

CUMMINS, Jim. Introduction to volume 5: Bilingual Education. *In:* _____; HORNBERGER, Nancy (Ed.). **Encyclopedia of Language and Education.** 2. ed., 5 vol: Bilingual Education. NY: Springer Science + Business Media LLC, 2010.

CUNHA, Patrícia Socorro da Costa. **Bilinguismo:** discursos de professores em áreas de fronteira, Bonfim-RR. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2012.

DALINGHAUS, Ione Vier. **Alunos brasiguaios em escolas de fronteira**: um estudo lingüístico sobre aprendizagem do português em Ponta Porã-MS. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Sociedade) – UNIOESTE, 2009.

_____. ; PEREIRA, Maria Ceres. Os reflexos da falta de políticas lingüísticas em contextos fronteiriços do Mato Grosso do Sul. *In*: **Línguas & Letras**. UNIOESTE. Cascavel, PR: Edunioeste, v. 10, n. 18, 1. sem., 2009. p. 97-111.

DENZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DOYÉ, Peter. **Intercomprehension**: guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Council of Europe, Language Policy division, 2005.

FISHMAN, Joshua. **Sociología del Lenguaje**. Tradução Ramón Sarmiento e Juan Carlos Moreno. 4. ed. Madrid: Cátedra, 1995. (Título original: The Sociology of Language).

FLORES, Olga Viviana. **O Projeto Intercultural Bilíngue de Fronteira**: um olhar para novas políticas lingüísticas. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 14 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. **Microfísica do Poder**. Organização e Tradução Roberto Machado. 20 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. 31 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

GABARRÓN, Luis R.; LANDA, Liberdad Hernandez. O que é a pesquisa participante? *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK,

Danilo Romeu (Org.) **Pesquisa participante**: o saber da partilha. 2. ed. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

GARCIA, Ofélia. Bilingual Education. *In*: COULMAS, Florian (Ed.) **The handbook of Sociolinguistics**. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

_____. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. *In*: MOHANTY, A. *et.al* (Ed.). **Multilingual Education for Social Justice**: globalising the local. New Delhi: Orient Blackswan (former Orient Longman), 2009.

_____. Theorizing translanguaging for educators. *In*: CELIC, C.; SELTZER, K. **Translanguaging**. A Cuny-Nysieb guide for educators. p.1-6, 2012. Disponível em: <<http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf>>. Acesso em: 14 jun 2013.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Barueri, SP: Editora Manole, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GROSJEAN, François. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. *In*: **Horizontes de Linguística Aplicada**. Brasília, v.9, n.2, p. 61-77, 2010.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. (Conferência). Porto Alegre, set. 2004. Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/CONFERENCE_Rogério_HAESBAERT.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2012.

_____. Território e multiterritorialidade: um debate. *In: Geographia*. Ano IX, n. 17, 2007.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAMEL, Rainer Enrique. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. *In: Iztapalapa*. n. 29 (Políticas del lenguaje em America Latina), p. 5-39, 1993.

_____. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. *In: OLIVEIRA, Gilvan Müller (Org.) Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em Política Linguística*. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

HÉLOT, Christine. “Tu sais bien parler Maitresse!”: negotiating languages other than French in the Primary Classroom in France. *In: MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. Negotiating Language Policies in Schools: educators as policymakers*. NY: Routledge, 2010.

HORNBERGER, Nancy H. Language and Education. *In: MCKAY, Sandra Lee.; HORNBERGER, Nancy H. (Org.). Sociolinguistics and Language Teaching*. UK: Cambridge University Presse, 1996.

_____. Preface. *In: MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. Negotiating Language Policies in Schools: educators as policymakers*. NY: Routledge, 2010.

IILP. **Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna**. [2014]. Disponível em: <<http://www.ppple.org/>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

_____. **Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa**. [2014]. Disponível em: <<http://www.iilp.cplp.org/voc/>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

LASECA, Álvaro Martínez-Cachero. **O Ensino do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro**. Tradução Elaine Elmar Alves Rodrigues. Embajada de España em Brasil. Brasília: Thesaurus, 2008.

LAYTON, Lyndsey. **Children cross Mexican border to receive a U.S. education.** Washington Post, 20 set, 2013. Disponível em: <http://www.washingtonpost.com/local/education/children-cross-mexican-border-to-receive-a-us-education/2013/09/20/1237862a-1bdd-11e3-8685-5021e0c41964_story.html>. Acesso em: 30 mar. 2014.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Revista Contexturas**. APLIESP, São Paulo, n.4, p. 13-24, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTING, Wolf. **Mba'eichapaoikola guarani? Guaraní y jopara em el Paraguay.** In: *Papia*, 4(2), p. 19-43, 1996. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/artigo%3Alustig-1996/lustig_1996_guarani.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2013.

MACGREGOR-MENDOZA, Patricia. Aqui no se habla Espanhol: stories of linguistic repression in southwest schools. In: **Bilingual Research Journal**, 24:4, Fall, 2000.

MACHADO, Lia Osório. Limites, fronteiras e redes. In: STROHAECKER, T. M.; DAMIANI, A.; SCHAFFER, N. O.; BAUTH, N.; DUTRA, V. S. (Org.). **Fronteiras e Espaço Global**. AGB-Porto Alegre, Porto Alegre, 1998. p.41-49.

_____. Estado, territorialidade e redes. Cidades-gêmeas na zona de fronteira sul-americana. In: SILVEIRA, María Laura. **Continente em chamus:** globalização e território na América Latina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. Cidades da fronteira internacional: conceitos e tipologia. In: NUÑES, A.; PADOIN, M. M.; OLIVEIRA, T. C. M. **Dilemas e Diálogos Platinos**. Fronteiras. 2 v. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

MARQUES, Denise Helena França. **A circularidade na fronteira do Paraguai e Brasil: o estudo de caso dos “brasiguaios”**. Tese (Doutorado em Demografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

MELIÁ, Bartolomeu. *Lenguas indígenas en el Paraguay y Políticas Lingüísticas*. In: **Currículo sem Fronteiras**. [S.l.], v. 10, n.1, p. 12-32, jan-jun 2010.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de Mello. *Atitudes linguísticas de adolescentes americano-brasileiros de uma comunidade bilíngue no interior de Goiás*. In: **Letras: revista da Faculdade de Letras/Centro de Linguagem e Comunicação**. PUC – Campinas, v. 22 (1/2), p. 85-114, dez. 2003.

_____. *Educação bilíngue: uma breve discussão*. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**. UnB – Brasília, v.9, n.1, p. 118-140, 2010.

MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. **Negotiating Language Policies in Schools: educators as policymakers**. NY: Routledge, 2010.

MORELLO, Rosângela. *Educação linguística: compartilhar a gestão, promover as línguas, qualificar as políticas – desafios e novos protagonismos*. In: **Ideação**. (Dossiê: gestão em educação linguística de fronteira). UNIOESTE. Cascavel, PR: Edunioeste, v. 13, n. 2, 2. sem., 2011. p. 11-20.

_____. **A Carta de Maputo e as Políticas Linguísticas no Brasil**. (2013). Não paginado. Disponível em: <<http://e-ipol.org/politicas-linguisticas-no-brasil-o-reconhecimento-das-linguas-brasileiras-e-as-demandas-por-aco-es-articuladas-e-inovadoras/>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de (Org.) **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em Política Linguística**. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB). Florianópolis: IPOL, 2003.

_____. *Doze questões estruturantes para o trabalho pedagógico via pesquisa na educação de jovens e adultos*. In: **Interesse, Pesquisa e Ensino**. Florianópolis, 2004a.

_____. **Política Linguística, Política Historiográfica:** epistemologia e escrita da história da(s) língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754 – 1830). Tese (Doutorado) – Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2004b.

_____. **Projetos do Ipol em Blumenau:** concepção geral. 29 jun. 2004c. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=16>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

_____. Política Linguística na e para além da Educação Formal. *In: Estudos Lingüísticos XXXIV*. [S.l.], p. 87-94, 2005.

_____. Prefácio. *In: As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007a.

_____. A ‘virada político-linguística’ e a relevância social da Linguística e dos linguistas. *In: CORREA, Djane Antonucci (Org.) A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2007b.

_____. **Índios urbanos no Brasil**. 10 mar. 2009a. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=510>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

_____. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. *In: Synergies Brésil*. [S.l.], v. 1, p. 19-26, 2009b.

_____. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. **Revista Linguasagem**, 11 ed., nov.– dez. 2009c. Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao11/artigo12.pdf>>. Acesso em: jan. 2011.

_____. O lugar das línguas: a América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. *In: SynergiesBrésil*. [S.l.], n. spécial 1 – 2010. p. 21-30.

_____.; ALTENHOFEN, Cleo. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística no Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. *In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo; RASO, Tommaso (Org.). Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

OLIVEIRA, Márcio G. **A formação das cidades-gêmeas Ponta Porã – Pedro Juan Caballero**. II Simpósio Nacional de Geografia Política, Território e Poder – I Simpósio Internacional de Geografia Política e Territórios Transfronteiriços. Foz do Iguaçu, 2011. Disponível em: <<http://www.retis.igeo.ufrj.br/wp-content/uploads/2011.pdf>>. Acesso em: 16 jun 2013.

OLIVEIRA, Renata Alves de. **Programa Escolas Bilíngues de Fronteira**: das generalizações do documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, 2011.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. **Educação e fronteira**: processos identitários de migrantes de diferentes etnias. Tese (Doutorado) – São Paulo: FEUSP, 2002.

_____. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. In: **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n.1, p. 51-63, jan/jun, 2009.

PERES, Sebastião. Avañe’ê, Ñe’ê Tavy, Karai Ñe’e: escolarização do guarani e diglossia no Paraguai. In: **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (9): 39 – 85, abril, 2001.

PIMENTA, Paulo. Governo da extremadura espanhol declara português “prioridade absoluta”. In: **Público**. 09 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.publico.pt/sociedade/noticia/governo-da-extremadura-espanhol-declara-portugues-prioridade-absoluta-1611965>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

PIRES-SANTOS, Maria Elena Pires. **Fatores de risco para o sucesso escolar de crianças brasiguaias nas escolas de Foz do Iguaçu**: uma abordagem sociolingüística. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, 1999.

_____. **O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Unicamp, 2004.

QUINTAS, José Manoel Richard. **Ponta Porã em Foco**: aspectos históricos e geográficos do município de Ponta Porã-MS. 3 ed. Dourados: Marindress Editora Gráfica, 2012.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

_____. Prefácio. In: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de (Org.). **Território sem limites**. Campo Grande, UFSM, 2005.

RATZEL, Friedrich. **A relação entre o solo e o Estado** – Capítulo I. O Estado como organismo ligado ao solo. Tradução Matheus Pfrimer. GEOUSP. Espaço e Tempo, São Paulo, n. 29, p. 51-58, 2011.

RIBEIRO, Isis. **Atitudes linguísticas e aprendizagem de línguas**: um estudo de caso em Foz do Iguaçu. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2007.

RIBEIRO-BERGER, Isis. O ensino de língua estrangeira em Foz do Iguaçu: por uma política sensível à tríplice fronteira. In: **Ideação**. UNIOESTE-Foz do Iguaçu, v.12, n. 2, p. 117-130, 2. sem. 2010.

_____. Por políticas linguístico-educacionais sensíveis ao contexto da Tríplice Fronteira Argentina-Brasil-Paraguai. In: **Ideação**. UNIOESTE-Foz do Iguaçu, v.13, n. 2, p. 33-44, 2. sem. 2011.

_____. Autobiografia como ferramenta de (re)construção profissional de uma professora-formadora. In: BECK, M. S.; SILVEIRA, R.; FUNCK, S. B.; XAVIER, R. P. (Org.). **Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUL**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. ISBN: 978-85-98703-12-1.

RUIZ, Richard. Orientations in language planning. **NABE Journal**, v. 8, n. 2, p. 15-34, 1984.

SAGAZ, Márcia Regina Pereira. **Projeto Escolas (Interculturais) Bilíngues de Fronteira**: análise de uma ação político linguística. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SÁNCHEZ, Andrea Quadrelli. **A fronteira inevitável**: um estudo sobre

as cidades de fronteira e Riveira (Uruguai) e Santana do Livramento (Brasil) a partir de uma perspectiva antropológica. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

SANDOVAL, Luis Ortiz. Bilingüismo y Educación: la diferenciación social de la lengua escolar. In: **América Latina Hoy**. [S.l.], vol. 60, abril, 2012. p. 139-150.

SANTOS, Alessandra de Souza. **Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística**. Dissertação (Doutorado) – Universidade de Brasília, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. Des-pensar para poder pensar. In: _____. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, Leonor. Defining intercomprehension: is a consensus essential? In: **Redinter-Intercompeensão**. n. 1. Chamusca, Edições Cosmos/Redinter, 2010. p. 29-46.

SANTOS, Luciano Marcos dos. **Ñande Rekó / Nosso modo de ser: o jopara no jornal diário popular**. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2012.

SEIFFERT, Ana Paula. **Línguas brasileiras de imigração faladas em São Bento do Sul (SC): estratégias para revitalização e manutenção das línguas na localidade**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SELLA, Maria Aparecida (Sellamari). **Ponta Porã** – fronteira sem limite! Um olhar de gratidão. Ponta Porã: Editora Borba, 2006.

SERÉ, Arlette. Une approche pragmatique du concept d'intercomprehension. In: ARAÚJO E SÁ, Maria Helena; DOWNING, Raquel Hidalgo; MELO-PFEIFFER, Silvia; SERÉ, Arlette; DELFA, Cristina Vela (Org.) **A intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação**. Aveiro: Galapro, 2009.

SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) Linguística(s) e questões de poder. **Alfa Revista de Linguística**. UNESP, 2013.

SHOHAMY, Elana. 2006. **Language Policy**: hidden agendas and new approaches. NY: Routledge, 2006.

_____. Cases of language policy resistance in Israel's centralized educational system. In: MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. **Negotiating Language Policies in Schools**: educators as policymakers. NY: Routledge, 2010.

SKUTNABB-KANGAS, Tove; MCCARTY, Teresa L. Key concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and Empirical Foundations. In: CUMMINS, Jim; HORNBERGER, Nancy (Ed.). **Encyclopedia of Language and Education**. 2 ed., Volume 5: Bilingual Education. NY: Springer Science + Business Media LLC, 2010.

SOUZA, Marcelo José Lopes. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar de Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.) **Geografia**: conceitos e temas. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SPOLSKY, Bernard. Language Policy. In: COHEN, James *et al.* **Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism**. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005. p. 2152-2164. Disponível em: <<http://www.lingref.com/isb/4/168ISB4.PDF>>. Acesso em: 28 mai. 2012.

_____. **Language Management**. NY: Cambridge University Press, 2009.

STURZA, Eliana Rosa. **Línguas de fronteiras e política de línguas**: uma história das idéias linguísticas. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, São Paulo, 2006.

_____. Políticas Linguísticas e Políticas Educacionais: os espaços do português no MERCOSUL. In: **Platô** – Revista do IILP. Cabo Verde, v.2; n. 4; 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

THOMAZ, Karina Mendes. **A Língua Portuguesa no Brasil: uma política de homogeneização linguística**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), 2005.

UNIÃO LATINA. [1954]. **Intercompreensão**. Disponível em: <<http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/pt>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

VALDIVIEZO, Laura Alicia. “Angles make things difficult”: teachers’ interpretations of Language Policy and quechua revitalization in Peru. *In*: MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. **Negotiating Language Policies in Schools: educators as policymakers**. NY: Routledge, 2010.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

WILEY, Terrence G. Language planning and policy. *In*: MCKAY, Sandra Lee; HORNBERGER, Nancy H. **Sociolinguistics and Language Teaching**. USA: Cambridge University Press, 1996.

ZURCHER, Anthony. **Child immigrants creating US border crisis**. 14 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.bbc.com/news/blogs-echochambers-27874901>>. Acesso em: 02 dez. 2014.

DOCUMENTOS

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escolas de Fronteira**. Brasília e Buenos Aires, março de 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2013.

_____. Ley n. 26.468, de 17 de dezembro de 2008. Disponível em:

<<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13516.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

BRASIL. Decreto-Lei n. 406, de 4 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. **Portal da Câmara dos Deputados**. Legislação informatizada. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

_____. Decreto-Lei n. 1.545, de 25 de agosto de 1939. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. **Portal da Câmara dos Deputados**. Legislação Informatizada. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

_____. Decreto-Lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Portal da Câmara dos Deputados**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

_____. **Presidência da República**. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 04

fev. 2014.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Portal da Câmara dos Deputados**. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

_____. **Presidência da República**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 24 dez. 2014.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Ministério da Educação**. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Presidência da República**. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 20 ago. 2011.

_____. Lei n. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 ago. 2005.

_____. **Presidência da República**. Decreto n. 5.803, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Observatório da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm>. Acesso em: 21 dez. 2014.

_____. **Ministério da Educação**. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília,

Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Ministério da Educação.** Portaria normativa interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2014.

_____. **Ministério da Integração Nacional.** Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira: PDFF. Brasília, 2009.

_____. **Presidência da República.** Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 21 dez. 2014.

_____. Lei n. 12.189, de 12 de janeiro de 2010a. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA e dá outras providências. Brasília, DF, 2010.

_____. **Ministério da Educação.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010b. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:dir-ettrizes-para-aeducacao-basica>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. **Presidência da República.** Decreto n. 7.387, de 9 de dezembro de 2010c. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm>. Acesso em: 21 dez. 2014.

_____. **Ministério da Integração Nacional.** Bases para uma proposta de desenvolvimento e integração da Faixa de Fronteira. Grupo de Trabalho Interfederativo de Integração Fronteiriça. Brasília, 2010d.

_____. **Ministério da Educação.** Portaria n. 798, de 19 de junho de 2012. Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e

bilíngue. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 jun. 2012. p. 30.

_____. Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 05 jul. 2012. p. 22-23.

_____. **Diversidade Linguística**. Seminário Ibero-Americano de Diversidade Linguística, 17-20 nov. 2014. Disponível em: <<http://diversidadelinguistica.cultura.gov.br/>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

IPOL. Assessoria do IPOL ao Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira. Diagnóstico sociolinguístico para ampliação para quatro novas escolas em Pedro Juan Caballero/ PY e Ponta Porã/MS. Acervo do IPOL, 2010.

_____. Currículo Institucional. 2014. Disponível em: <<http://e-ipol.org/sobre-o-ipol/curriculo-institucional/>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

_____; OBEDF. **Diagnóstico Sociolinguístico das Escolas Participantes do Projeto Observatório da Educação na Fronteira**. Acervo do IPOL. Florianópolis, SC: IPOL, 2012.

_____; _____. **Carta do Observatório da Educação na Fronteira** – OBEDF. 18 mai. 2013. Disponível em: <http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/06/Carta_do_Observatorio_da_Educacao_na_Fronteira.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2014.

MERCOSUL. **Conselho do Mercado Comum**. Decisão n. 35/2006. Incorporação do Guaraní como idioma do Mercosul. Disponível em: <http://www.mercosur.int/innovaportal/v/1039/1/secretaria/decis%C3%B5es_2006>. Acesso em: 24 nov. 2013.

_____. **Tratado de Assunção**, de 26 de março de 1991. Disponível em: <www.mercosul.gov.br>. Acesso em: 20 ago. 2012.

_____. **Plano trienal (1998-2000)**. Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br/pt-BR/documentos-categoria/finish/7-planos-planes/410-plano-trienal-1998-2000.html>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

_____. **Plano de ação do Setor Educacional do Mercosul**. 2011-2015. Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br/pt-BR/documentos-categoria/finish/7-planos-planes/413-plano-2011-2015-versao-portugues.html>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

_____. **Protocolo de Intenções**, de 13 de dezembro de 1991. Disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br/pt/documentos/doc_details/203-protocolo-deintencoes->. Acesso em: 01 dez. 2011.

_____. **Protocolo de Ouro Preto**. 1994. Disponível em: <http://www.mercosur.int/innovaportal/file/724/1/cmc_1994_protocolo_ouro_preto_pt.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2013.

_____. **Mercosul Educacional**. [1991]. Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br/pt-BR/>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

OBSERVATÓRIO EUROPEU do Plurilinguismo. **Carta Europeia do Plurilinguismo**. 2005. Disponível em: <<http://www.observatoireplurilinguisme.eu/>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

PARAGUAY. **Constitución de la República de Paraguay de 1967**. Disponível em: <<http://www.cedep.org.py/wp-content/uploads/2012/09/CONSTITUCION-NACIONAL-1967.pdf>>. Acesso em: 26 jul 2013.

_____. **Constitución Política de 1992**. Disponível em: <<http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Paraguay/para1992.html>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

_____. Dirección General de Estadística, Encuestas e Censos (DGEEC). Atlas Censal del Paraguay. **Amambay**. 2002. Disponível em: <<http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/Atlas%20Censal%20del%20Paraguay/16%20Atlas%20Amambay%20censo.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

_____. Ley de Lenguas n. 4251 de 2010. **Secretaría Nacional de Cultura**. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.py/lang/es-es/2011/05/ley-de-lenguas-n%C2%BA-4251/>>. Acesso em: 26 mai. 2013.

PARLASUL. Parlamento do Mercosul.

MERCOSUR/PM/SO/REC.01/2009. Que solicita al Consejo del Mercado Común declarar al Guaraní como idioma oficial del Mercosur. Disponível em:

<http://www.parlamentodelmercosur.org/innovaportal/file/7354/1/rec_01_2009_guarani_-_idioma_oficial.pdf>. Acesso em: 20 abril 2014.

PONTA PORÃ. Projeto pedagógico visa valorizar a miscigenação cultural na fronteira. **Diário Oficial de Ponta Porã**. 681 ed. Ponta Porã, 13 out 2008.

_____. Prefeitura de Ponta Porã. **Secretaria Municipal de Educação**. Ementa de Língua Espanhola 3º ao 5º Ano. Acervo do IPOL/OBEDF, 2012a.

_____. Prefeitura de Ponta Porã. **Secretaria Municipal de Educação**. Ementa de Língua Portuguesa 1º ao 5º Ano. Não paginado. Acervo do IPOL/OBEDF, 2012b.

UNESCO. **International Year of languages (Brochure)**. 2008.

Disponível em: <http://www.unesco.org/culture/files-languages/broch2008_en.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido / Solicitação para uso de documentos das escolas



Projeto de Pesquisa: A gestão de línguas em escolas localizadas na fronteira Brasil-Paraguai

Doutoranda: Isis Ribeiro Berger (PPGLg/UFSC)

Orientador/Pesquisador responsável: Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) educador (a) participante do projeto OBEDF,

Solicito sua colaboração para a realização desta pesquisa sobre gestão de línguas em escolas localizadas em contexto de fronteira.

Considerando sua participação nas ações desenvolvidas em sua escola no âmbito do projeto OBEDF – Observatório da Educação na Fronteira, peço sua autorização para uso de registros produzidos ao longo do referido projeto nos quais envolve sua participação e ações. Refiro-me aos seguintes registros: relatórios de aulas, roteiros de observação de aulas e interação no espaço escolar, planejamentos de aulas, apresentações de ações desenvolvidas por você em sua escola, entrevistas concedidas e vídeos.

Peço, também, sua colaboração na concessão de entrevistas individuais gravadas em áudio sobre sua participação no projeto.

Esta pesquisa visa a discutir a gestão de línguas nos espaços das escolas públicas brasileiras, de modo que venha a contribuir para o desenvolvimento políticas linguísticas voltadas para a qualificação do ensino e formação docente em contextos de fronteira. Por esse motivo, interessam-nos as ações de política linguística desenvolvidas com sua participação durante o projeto OBEDF.

Todas as informações obtidas por meio da utilização das fontes de dados se destinarão exclusivamente a realização desse trabalho de pesquisa. Esclarecemos que garantimos o direito de acesso aos dados dessa pesquisa e que sua identificação, bem como a de sua escola, será mantida em sigilo, protegendo, assim, sua privacidade e integridade.

Ressaltamos que não há obrigatoriedade em sua participação, podendo desistir e se retirar quando quiser sem nenhum prejuízo à pesquisa. Caso concorde em participar, informamos que os riscos mensurados para esta pesquisa são o desconforto e constrangimento advindos da solicitação e exposição dos registros mencionados.

Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas nos seguintes contatos: Isis Ribeiro Berger – Telefone: (45) 35246979 / (045) 99642564. E-mail: isisribeiroberger@yahoo.com.br / Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira: iilpde@gmail.com.

Agradecemos antecipadamente pela sua atenção e colaboração.

Isis Ribeiro Berger
Doutoranda em Política Linguística -
PPGLg/UFSC

Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira
PPGLg / UFSC – Orientador/Pesquisador-
responsável

Caro/a educador/a, de acordo com os termos acima, favor preencher e assinar abaixo:

Eu, _____

(nome completo) aceito participar da pesquisa acima descrita.

(assinatura)

Projeto avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. Parecer no. 485.327



Projeto de Pesquisa: A gestão de línguas em escolas localizadas na fronteira Brasil-Paraguai
Doutoranda: Isis Ribeiro Berger (PPGLg/UFSC)
Orientador/Pesquisador responsável: Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

À
Ilma. Sra. XXXX
Diretora da Escola XXXX

Em cumprimento aos procedimentos éticos em pesquisa, eu, **Isis Ribeiro Berger**, inscrita no CPF no. 074.555.287.01, aluna do Curso de Pós-Graduação em Linguística (Política Linguística), sob a matrícula 201100234, pesquisadora-bolsista do Observatório da Educação na Fronteira (OBEDF) – 2107/2010, venho solicitar à V.Sa. a valiosa colaboração, no sentido de autorizar o uso do Projeto Político Pedagógico de vossa escola como fonte de dados para a realização de pesquisa de doutorado na área de gestão de línguas, no escopo do projeto OBEDF.

Saliento que os dados coletados serão utilizados tão somente para a realização deste estudo, salvaguardando a integridade da escola e equipe pedagógica. Ressalto ainda que a pesquisa não acarretará em danos ou despesas à escola ou à vossa gestão.

Coloco-me à disposição para dirimir quaisquer dúvidas relativas ao projeto de pesquisa e uso do referido documento pelo e-mail: isisribeiroberger@yahoo.com.br ou iilpde@gmail.com (Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira) ou pelos telefones (045)9964.2564 ou (045)3524.6979.

Sem mais, agradeço antecipadamente pela vossa colaboração.

Florianópolis, ____/_____/2013.

Isis Ribeiro Berger

Eu, _____
(nome completo) autorizo os pesquisadores a utilizar a documentação solicitada.

Assinatura com carimbo da instituição:

APÊNDICE B: Roteiro de entrevista com os educadores participantes do OBEDF após o término do projeto (Realização em outubro de 2013)

- Há quanto tempo você leciona em Ponta Porã?
- Como é para você lecionar na fronteira, nessa situação de contato de línguas?
- Fale-me sobre sua experiência no projeto OBEDF: suas ações, expectativas e resultados alcançados.
- A equipe de sua escola propôs a implementação de aulas bilíngues. De que forma você contribuiu para a implementação dessa proposta?
- Como você avalia os resultados das ações? Há algo que você faria ou proporia fazer diferente? Por quê?
- Como você avalia as ações do projeto na sua escola e sua participação nessa proposta de ensino bilíngue?

APÊNDICE C: Questionário diagnóstico aos sujeitos da pesquisa

PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO E PRÁTICAS LINGUÍSTICAS

Atenção: Algumas questões possuem duas perguntas. Responda a segunda pergunta somente para a língua que você marcar.

1. **Onde você mora?** ☐ Em Ponta Porã ☐ Em Pedro Juan Caballero ☐ Outro:

2. Quais línguas você entende?	Como você avalia sua compreensão?
<input type="checkbox"/> Espanhol / Castelhana <input type="checkbox"/> Guarani <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Libras <input type="checkbox"/> Outra _____	<input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Insuficiente
3. Quais línguas você fala?	Como você avalia seu uso dessa língua?
<input type="checkbox"/> Espanhol / Castelhana <input type="checkbox"/> Guarani <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Outra _____	<input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Insuficiente
4. Quais línguas você escreve?	Como você avalia sua expressão escrita nessa língua?
<input type="checkbox"/> Espanhol / Castelhana <input type="checkbox"/> Guarani <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Outra _____	<input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Insuficiente
5. Em quais línguas você lê ?	Como você avalia sua compreensão da escrita nessa língua?
<input type="checkbox"/> Espanhol / Castelhana <input type="checkbox"/> Guarani <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Outra _____	<input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Insuficiente

6. **Você se comunica em LIBRAS?** ☐ Sim ☐ Não

7. Você aprendeu alguma das línguas abaixo no seu dia-a-dia, fora do ambiente familiar?	De que forma? (Você poderá marcar mais de uma opção)
<input type="checkbox"/> Espanhol / Castelhana <input type="checkbox"/> Guarani <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Libras <input type="checkbox"/> Outra: _____	<div> <input type="checkbox"/> Com amigos <input type="checkbox"/> Assistindo TV <input type="checkbox"/> Estudando na escola/faculdade <input type="checkbox"/> Lendo jornais/revistas <input type="checkbox"/> Comunicando-me com as pessoas na rua <input type="checkbox"/> Outro: _____ </div> <div> <input type="checkbox"/> Com amigos <input type="checkbox"/> Assistindo TV <input type="checkbox"/> Estudando na escola/faculdade <input type="checkbox"/> Lendo jornais/revistas <input type="checkbox"/> Comunicando-me com as pessoas na rua <input type="checkbox"/> Outro: _____ </div> <div> <input type="checkbox"/> Com amigos <input type="checkbox"/> Assistindo TV <input type="checkbox"/> Estudando na escola/faculdade <input type="checkbox"/> Lendo jornais/revistas <input type="checkbox"/> Comunicando-me com as pessoas na rua <input type="checkbox"/> Outro: _____ </div> <div> <input type="checkbox"/> Com amigos <input type="checkbox"/> Assistindo TV <input type="checkbox"/> Estudando na escola/faculdade <input type="checkbox"/> Lendo jornais/revistas <input type="checkbox"/> Comunicando-me com as pessoas na rua <input type="checkbox"/> Outro: _____ </div> <div> <input type="checkbox"/> Com amigos <input type="checkbox"/> Assistindo TV <input type="checkbox"/> Estudando na escola/faculdade <input type="checkbox"/> Lendo jornais/revistas <input type="checkbox"/> Comunicando-me com as pessoas na rua <input type="checkbox"/> Outro: _____ </div>
8. Em que língua você se comunica <u>na maior parte do seu dia?</u>	
<input type="checkbox"/> Espanhol / Castelhana <input type="checkbox"/> Guarani <input type="checkbox"/> Libras <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Outra _____	

<input type="checkbox"/> LIBRAS <input type="checkbox"/> Outra _____	<input type="checkbox"/> Com funcionários da escola <input type="checkbox"/> Com os alunos <input type="checkbox"/> Com pais de alunos <input type="checkbox"/> Com funcionários da escola <input type="checkbox"/> Com os alunos <input type="checkbox"/> Com pais de alunos
11. Você se comunica com seus alunos em alguma dessas línguas em de sala de aula?	Qual o objetivo?
<input type="checkbox"/> Espanhol / Castelhana <input type="checkbox"/> Guarani <input type="checkbox"/> LIBRAS <input type="checkbox"/> Outra _____	<input type="checkbox"/> Ajudar alunos com dificuldade de compreensão em português <input type="checkbox"/> Apresentar conteúdos novos aos alunos <input type="checkbox"/> Organizar grupos de trabalho <input type="checkbox"/> Chamar a atenção de alunos em situação de indisciplina <input type="checkbox"/> Conversar informalmente com os alunos <input type="checkbox"/> Outro: _____ <input type="checkbox"/> Ajudar alunos com dificuldade de compreensão em português <input type="checkbox"/> Apresentar conteúdos novos aos alunos <input type="checkbox"/> Organizar grupos de trabalho <input type="checkbox"/> Chamar a atenção de alunos em situação de indisciplina <input type="checkbox"/> Conversar informalmente com os alunos <input type="checkbox"/> Outro: _____ <input type="checkbox"/> Ajudar alunos com dificuldade de compreensão em português <input type="checkbox"/> Apresentar conteúdos novos aos alunos <input type="checkbox"/> Organizar grupos de trabalho <input type="checkbox"/> Chamar a atenção de alunos em situação de indisciplina <input type="checkbox"/> Conversar informalmente com os alunos <input type="checkbox"/> Outro: _____ <input type="checkbox"/> Ajudar alunos com dificuldade de compreensão em português <input type="checkbox"/> Apresentar conteúdos novos aos alunos <input type="checkbox"/> Organizar grupos de trabalho <input type="checkbox"/> Chamar a atenção de alunos em situação de indisciplina <input type="checkbox"/> Conversar informalmente com os alunos <input type="checkbox"/> Outro: _____

APÊNDICE D: Esquema de análise dos Relatórios de Atividades Bilíngues da Escola A.

Data	Turma / Regente	Regente da aula	Tema/Conteúdo	Atividades	Línguas de instrução	Habilidade
05/05	1º ano / Luciana	Elza	Calendário <i>Dias de la semana</i>	Canto de música; listagem dos dias da semana no quadro em espanhol e português.	Espanhol e português	Oralidade e escrita (cópia)
05/05	2º ano / Rosa	Elza	Calendário <i>Dias de la semana</i>	Canto de músicas; listagem dos dias da semana no quadro em espanhol; produção de desenhos.	Espanhol	Oralidade, escrita (cópia) e habilidade motora.
31/05	1º ano / Luciana	Ângela	Historia <i>Del Pinocchio</i>	Contação de história; perguntas sobre a história.	Espanhol guarani	Oralidade
31/05	2º ano / Rosa	Ângela	História <i>Del Pinocchio</i>	Contação de história; perguntas sobre a história; canto de músicas.	Espanhol guarani	Oralidade
12/06	1º ano / Luciana	Elza	Projeto do <i>Sítio do Pica Pau Amarelo</i>	Contação de histórias; elaboração de listagem dos nomes dos personagens para cópia; produção de desenhos sobre a história.	Espanhol e português	Oralidade, escrita (cópia) e habilidade motora.
12/06	2º ano / Rosa	Elza	Projeto do <i>Sítio do Pica Pau Amarelo</i> Sequência numérica (numerais até 20)	Contação de história (conto e relato oral); produção de frases sobre a história. Cópia da sequência numérica	Espanhol	Oralidade e escrita (cópia e autônoma)
19/06	1º ano / Luciana	Elza	Nomes de frutas Materiais concretos (contagem, antecessor, sucessor e números pares e ímpares)	Ensino dos nomes das frutas; produção de desenhos de frutas e elaboração de listagem dos nomes das frutas para cópia. Ensino dos números	Espanhol e Português	Oralidade e escrita (cópia).

Data	Turma / Regente	Regente da aula	Tema/Conteúdo	Atividades	Línguas de instrução	Habilidade
05/07	2º ano / Rosa	Elza	Conhecimentos sobre a cidade de Ponta Porã (Preparativos para os 100 anos da cidade)	Conto da história do município; canto de músicas.	Espanhol	Oralidade
02/08	1º ano / Luciana	Maria	Música do <i>Payaso Plim Plim</i>	Canto de músicas; perguntas sobre a música.	Espanhol e guarani	Oralidade
02/08	2º ano / Rosa	Elza	Lenda de <i>Jacy Jatere</i>	Leitura da lenda de <i>Jacy Jatere</i> ; perguntas sobre a lenda; produção de desenhos sobre a lenda e reconto da lenda.	Espanhol	Oralidade e habilidade motora.
08/09	1º ano / Luciana	Maria	Sequência numérica e adição	Perguntas sobre sequência numérica; listagem dos números no quadro para cópia; Resolução de operação matemática (adição)	Espanhol	Oralidade e escrita (cópia)
08/09	2º ano / Rosa	Carla	História da Bruxa Explosiva	Contação de história; perguntas de interpretação sobre a história. Atividades de corte e colagem da história; canto de música.	Espanhol	Oralidade e habilidade motora.
15/08	1º ano / Luciana	Maria	Lenda de <i>Jacy Jatere</i>	Contação da lenda; produção de desenhos sobre a lenda.	Espanhol	Oralidade
15/08	2º ano / Rosa	Carla Rosa	Mitos e lendas do Paraguai	Contação das lendas; leitura da lenda de <i>Mala Vision</i> ; perguntas sobre a lenda de <i>Mala Vision</i> ; escrita de resumos das lendas no quadro para cópia; produção de desenhos sobre a lenda; comparação entre a escrita em português e espanhol (intervenção de Rosa).	Espanhol Português (instrução de Rosa)	Oralidade e escrita (cópia).

Data	Turma / Regente	Regente da aula	Tema/Conteúdo	Atividades	Línguas de instrução	Habilidade
23/08	2º ano / Rosa	Carla	Lendas do Paraguai (continuidade)	Elaboração de cartaz sobre lendas do Paraguai; produção de desenhos e escrita dos nomes das lendas; comparação entre lendas paraguaias e brasileiras	Espanhol	Oralidade e escrita (cópia).
23/08	1º ano / Luciana	Maria	Lenda do <i>Luisó</i> e receita de Sopa Paraguia	Contação de lenda; perguntas sobre a lenda (reconto); preparo de Sopa Paraguia com os alunos.	Espanhol e guarani	Oralidade
29/08	1º ano / Luciana	Maria e Luciana	Vocabulário: dias da semana e meses do ano	Ensino dos dias da semana e meses do ano em espanhol e português; listagem dos dias de semana no quadro para cópia; comparações entre as palavras do espanhol e português.	Espanhol e português	Oralidade e escrita (cópia).
29/08	2º ano / Rosa	Elza	Cantigas de Roda da Fronteira	Canto de cantigas e brincadeira de roda; listagem no quadro das cantigas em Português e Espanhol para cópia.	Espanhol e português	Oralidade e escrita (cópia)
05/09	1º ano / Luciana	Maria Júlio*	Vocabulário sobre animais domésticos e animais selvagens	Explicação sobre diferenças entre animais domésticos e animais selvagens; produção de desenhos de animais e ensino de dobraduras (em português).	Espanhol e português	Oralidade e habilidade motora.
05/09	2º ano / Rosa	Carla e Rosa	Música “ <i>arroz com leite</i> ”	Canto da música em espanhol e português; escrita da música no quadro em espanhol e em português para cópia; explicação sobre diferenças entre sinais de pontuação em espanhol e português (pontos de interrogação e exclamação).	Espanhol e Português	Oralidade e Escrita (cópia e análise linguística).
17/10	2º ano / Rosa	Carla	Saudações e apresentações em espanhol	Explicação sobre como se apresenta e se faz saudações em espanhol; comparações entre saudações em espanhol e português; dramatização de diálogos em espanhol.	Espanhol e Português	Oralidade

Data	Turma / Regente	Regente da aula	Tema/Conteúdo	Atividades	Línguas de instrução	Habilidade
17/10	1º ano / Luciana	Maria	Ensino do alfabeto em Espanhol (aula na Sala de Tecnologia).	Comparações entre ortografia do espanhol e do português.	Espanhol e Português	Oralidade e escrita (análise linguística).
07/11	1º ano / Luciana	Maria	Vocabulário: nomes de brinquedos em espanhol	Produção de listagem no quadro de nomes de brinquedos em espanhol e português com a ajuda dos alunos; comparação entre vocabulário do espanhol e português.	Espanhol e Português	Oralidade e Escrita (cópia e análise linguística).
31/10	1º ano / Luciana	Maria	Vocabulário: animais domésticos	Tradução dos nomes dos animais do espanhol para o português e vice-versa.	Espanhol e Português	Oralidade e escrita (cópia e análise linguística).
31/10	2º ano / Rosa	Carla e Rosa	Numerais	Ensino de numerais; contação de história envolvendo os números; diferenças entre a escrita dos numerais em português e espanhol.	Espanhol e Português	Oralidade e escrita (cópia e análise linguística).

*O professor Júlio fez uma participação breve em somente esta aula. E professor de Matemática, segundo consta no relatório.

ANEXOS

ANEXO A: Modelo de questionário de Pesquisa da Escola B

**ESCOLA MUNICIPAL
PONTA PORÁ – MS**

Prezado (a) Professor (a)

A partir da observação de sua(s) turma(s) e aula(s) responda as questões a seguir. As questões podem ser respondidas em forma de texto.

1. Para que série você leciona? Que disciplina(s)?
2. Quantas línguas você usa (fala/compreende/lê/escreve)? Explique.
3. Em sua sala de aula é utilizada outra língua que não o português? Que língua (s)?
4. Você encontra dificuldade para lidar com a presença de outras línguas em sala de aula? Quais?
5. Você já observou a quantidade de alunos que tem como língua materna (L1) outra língua que não seja o português? Quantos alunos aproximadamente?
6. Diante do uso de outras línguas em sala de aula e das dificuldades encontradas para lidar com esta situação, que providências você tomou para conseguir melhorar a aprendizagem dos alunos que não possuem o português como L1?
7. Em sua opinião, o que poderia ajudar a nossa escola fronteiriça a melhorar a qualidade das aulas para estes alunos que não falam português como L1?

ANEXO B: Resultados de respondentes dos questionários dos diagnósticos sociolinguísticos realizados pelo IPOL nas escolas

As tabelas abaixo, compiladas pela equipe do IPOL, indicam a quantidade de professores/funcionários e alunos do 1º. ao 3º. ano do Ensino Fundamental matriculados nas escolas participantes do OBEDF no ano de 2012 e o total de questionários respondidos pelos mesmos para os fins da realização dos diagnósticos. Nelas verifica-se o percentual dos respondentes, informação a ser cotejada quando na observação dos gráficos apresentados.

Cabe situar que na primeira coluna (Categoria), a abreviação *Prof. e Func.* na primeira linha refere-se ao corpo docente, pessoal de apoio e funcionários, bem como gestores das escolas.

Tabela 1: Resultados de respondentes dos questionários dos diagnósticos sociolinguísticos na Escola A. A célula em amarelo indica um número aproximado.

ESCOLA A:

CATEGORIA	TOTAL NA ESCOLA	RESPONDIDOS	%
Prof. e Func.	112	40	35%

1º A	29	21	
1º B	34	27	
1º C	30	25	
2º A	25	14	
2º B	27	22	
2º C	27	18	
2º D	33	30	
2º E	25	22	
2º F	30	26	
3º A	32	26	
3º B	28	24	
3º C	30	26	
3º D	32	24	
Total	382	305	≈ 79%

Fonte: IPOL (2012).

Tabela 2: Resultados de respondentes dos questionários dos diagnósticos sociolinguísticos na Escola B. Fonte: IPOL (2012).

ESCOLA B:

Categoria	Total	Respondidos	%
Prof. E func.	50	28	56%

1ºA	27	20	
1ºB	36	31	
2ºA	35	28	
2ºB	37	36	
3ºA	23	23	
Total	158	138	87%

ANEXO C: Carta do Observatório da Educação na Fronteira

Carta do Observatório da Educação na Fronteira - OBEDF

Considerando que o Brasil é um país plurilíngue, e que em seu território coexistem diversas línguas de comunidades linguísticas historicamente estabelecidas, além de possuir regiões extremamente plurilíngues, como é o caso da faixa de fronteira;

Considerando que, como um país plurilíngue e democrático, o Brasil deve pautar suas políticas na perspectiva da salvaguarda e fomento da diversidade linguística, como rezam documentos internacionais tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); a Declaração Sobre os Direitos de Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas (1992); a Carta Européia sobre as Línguas Regionais ou Minoritárias (1992); a Declaração da Cúpula do Conselho da Europa sobre as Minorias Nacionais (1993); a Convenção-Macro para a Proteção das Minorias Nacionais (1994); a Declaração Universal para a Promoção da Diversidade Cultural – UNESCO (2005); a Carta Europeia do Plurilinguismo (2005-2009) e, fundamentalmente, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996);

Considerando a existência de políticas nacionais voltadas para a promoção das línguas, da educação bilíngue e da faixa de fronteira como espaço de integração, tais como: a política do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) para o reconhecimento das línguas brasileiras como patrimônio cultural e imaterial; as políticas de cooficialização de línguas implementadas por municípios; a Carta de Calafate (2003); o Documento “Programa Escolas Bilíngues de Fronteira – Modelo de Ensino Comum em Escolas de Zona de Fronteira, a partir do Desenvolvimento de um Programa para Educação Intercultural, com ênfase no Ensino do Português e do Espanhol” (2008); a Portaria 798, de 19 de junho de 2012; a Lei 11.645, de 10 de março de 2008 e o Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira do Ministério da Integração Nacional (2009);

Considerando que nas regiões de fronteira as línguas estão presentes no cotidiano das relações sociais, incluindo o espaço escolar;

Considerando que essas línguas são primeira e/ou língua materna ou, ainda, segunda língua de muitos alunos, bem como de professores, gestores e funcionários que atuam nas instituições públicas de ensino na fronteira;

Considerando que a promoção de educação plurilíngue garante a essa população falante dessas línguas o acesso democrático aos conhecimentos e assim qualifica os processos de ensino e aprendizagem;

Considerando que é de responsabilidade de órgãos como Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência e Tecnologia; Secretarias de Educação Estaduais e Municipais; Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação, a regulamentação de políticas educacionais;

Considerando que é de responsabilidade de órgãos como Capes, CNPq e FNDE o desenvolvimento de políticas de fomento ao ensino e à pesquisa;

Considerando os objetivos do Programa do Observatório da Educação (OBEDUCCAPES/INEP/SECADI) voltados para a qualificação do ensino;

O Observatório da Educação na Fronteira (OBEDF) desenvolvido entre os anos de 2011 e 2013, no âmbito do OBEDUC, e que teve por foco construir um panorama sobre a situação linguística em escolas da fronteira, observando seu reflexo sobre os processos de aprendizagem, recomenda:

A realização de ações de combate aos preconceitos sejam eles culturais, linguísticos, sociais, econômicos;

A promoção de políticas de comunicação valorizando o plurilinguismo;

O reconhecimento do plurilinguismo das escolas de fronteira dando encaminhamento para políticas públicas que visem à educação bi ou plurilíngue;

O estabelecimento de diretrizes para a construção de base curricular que contemple a especificidade da educação em contexto de plurilinguismo, visando estratégias para a valorização dos saberes linguísticos e a aprendizagem qualificada das línguas;

A elaboração e a implementação de políticas educacionais públicas que possam atender a população falante de outra língua que não o português (tal como indígenas que vivem em espaços urbanos) que frequenta escolas brasileiras situadas em variados contextos;

A definição e a consolidação de ações em prol da educação bi ou plurilíngue para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, priorizando os anos iniciais do Ensino Fundamental;

A implementação de ensino modular, portanto, não seriado e não disciplinar, baseado em metodologias avançadas e inovadoras tais como o *ensino via pesquisa*, que contemple o perfil heterogêneo e plurilíngue da população fronteiriça;

A promoção de fóruns de discussão para a configuração de programas de educação plurilíngue pública no Brasil;

O fomento de pesquisas voltadas ao plurilinguismo;

A flexibilização dos critérios exigidos em editais públicos dos órgãos competentes para a participação em projetos/programas de pesquisa de modo a

incluir novos atores e instituições, além das Universidades;

A proposição e a implementação de políticas de valorização e formação de profissionais da educação das escolas de fronteiras voltado para o ensino plurilíngue;

A criação de condições para qualificação de profissionais da educação e afins para a atuação em contextos de plurilinguismo em cursos de formação de diferentes níveis;

A criação e/ou incremento de cursos para a formação de profissionais em várias áreas, visando sua atuação em contextos plurilíngues;

A promoção de políticas de formação universitária que visem à atuação de profissionais em contextos plurilíngues;

O aprimoramento dos mecanismos de avaliação do ensino nos diversos âmbitos (Provinha Brasil, IDEB, INAF, avaliações estaduais e municipais) de modo a respeitar as particularidades linguísticas das escolas situadas em regiões plurilíngues;

A disponibilização de recursos no orçamento federal, estadual e municipal (FNDE, PAR, PDDE) visando à melhoria das escolas e à qualificação de profissionais de educação para a valorização do plurilinguismo em ações contínuas e articuladas às propostas pedagógicas e curriculares.

A equipe do Observatório da Educação na Fronteira abaixo relacionada, reunida no III Seminário do OBEDF intitulado *Educação Linguística no Contexto Plurilíngue da Fronteira: Ações e Perspectivas*, realizado entre 15 a 18 de maio de 2013, em Florianópolis, SC, Brasil, assina esta Carta.

- Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR
- Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
- IPOL Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas
- Escola de Ensino Fundamental Bela Flor
- Escola Estadual de Ensino Fundamental Durvalina Estilbem de Oliveira
- Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Floriza Bouez
- Escola Municipal Maria Lígia Borges Garcia
- Escola Polo Municipal Ramiro Noronha
- Florianópolis, 18 de maio de 2013.